



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN**

**O POTENCIAL DA LEI DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:  
ENTRE O DISCURSO POLÍTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO**

**Tubarão (SC)**  
**2015**

**MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN**

**O POTENCIAL DA LEI DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:  
ENTRE O DISCURSO POLÍTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto

Tubarão (SC)

2015

S37 Schlickmann, Maria Sirlene Pereira, 1968-  
O potencial da lei do ensino fundamental de 9 anos : entre  
o discurso político e o discurso pedagógico / Maria Sirlene  
Pereira Schlickmann ; -- 2015.  
236 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Maria Marta Furlanetto.  
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2015.  
Inclui bibliografias.

1. Análise do discurso. 2. Ensino fundamental. 3.  
Alfabetização. 4. Educação e Estado. I. Furlanetto, Maria Marta.  
II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Doutorado em  
Ciências da Linguagem. III. Título.

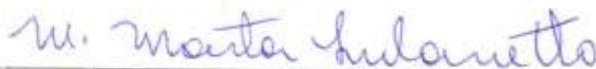
CDD (21. ed.) 401.41

MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN

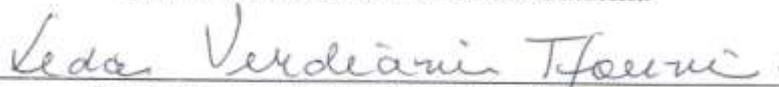
**O POTENCIAL DA LEI DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: ENTRE O  
DISCURSO POLÍTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 26 de junho de 2015.



\_\_\_\_\_  
Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



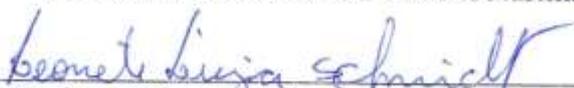
\_\_\_\_\_  
Professora Leda Verdiani Tfouni, Doutora.  
Universidade de São Paulo



\_\_\_\_\_  
Professora Nelita Bortolotto, Doutora.  
Universidade Federal de Santa Catarina



\_\_\_\_\_  
Professora Andréia Da Silva Daltoé, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



\_\_\_\_\_  
Professora Leonete Luzia Schmidt, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta tese aos meus filhos: o Conrado (*in memoriam* - meu anjo) e o Emanuel, que com sua amorosidade e carinho tornou-se a razão maior da minha vida. A eles, cada um na sua singularidade, que me inspiram e me fazem ser melhor a cada dia, minha eterna gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Tomar a decisão de fazer o doutorado e buscar sua concretização envolve trilhar um caminho, por vezes, difícil. Encontramos obstáculos quase impossíveis de transpor, mas aí estão por perto algumas pessoas que não nos deixam esmorecer e que contribuem de diferentes modos: com uma palavra, um gesto, um olhar amigo, um estender de mão, sempre ajudando naquilo que podem, compreendendo as ausências, o cansaço e muitas vezes a falta de paciência, o estresse que toma conta de nós, por mais que tentemos deixá-lo apagado... Por todos esses (e outros) momentos eu passei, mas em nenhum tive vontade de desistir, pois não faltaram amigos/as do Programa de doutorado, da Universidade e da vida pessoal (aqueles mais próximos e até aqueles que fui conhecendo no decorrer da caminhada – na universidade e fora dela), da família (meu filho, esposo, e todos/as que convivem comigo de forma mais próxima), e todos/as que aqui não consigo mencionar, mas que, de alguma forma, deram o incentivo de que eu precisava para não desistir nunca, nem quando minha saúde fraquejou... A todos/as fica aqui minha eterna gratidão, pois colaboraram para tornar essa caminhada mais amena!

Mas algumas pessoas estiveram muito perto, muito mesmo... e, dessa forma, contribuíram para que essa caminhada ficasse mais leve e para que eu conseguisse chegar em seu final, às quais agradeço muito:

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida, a saúde e por ser quem eu sou!

A meus pais, por terem me dado a vida e por terem me permitido sonhar, acreditar e buscar a realização dos meus sonhos!

À professora Dra. Maria Marta Furlanetto, minha orientadora, com quem pude contar em todos os momentos desta caminhada, minha grande mestra, meu porto seguro e com quem aprendi e aprendo sempre. Fico sem palavras para traduzir tudo o que, com sua sabedoria, você representou neste processo, mas não posso deixar de agradecer pelas inúmeras conversas e orientações, o incentivo, as dicas, as indicações de leitura. Pelo carinho, pela paciência, pela dedicação, pela amizade construída, minha eterna gratidão, respeito e admiração!

Ao meu filho Emanuel, minha inspiração e alicerce, pela compreensão nas ausências, pelo carinho e apoio durante toda essa fase.

Ao meu esposo, Zeno, pelo companheirismo e incentivo constantes, assim como pelo suporte em casa, suprimindo minhas ausências e, muitas vezes, sendo pai e mãe.

Aos professores da banca de qualificação do projeto de tese: profa. Dra. Andréia da Silva Daltoé, Profa. Dra. Giovana Flores e Prof. Dr. Sandro Braga pelas contribuições e reflexões – todas muito importantes para seguir com a tese.

Às professoras da banca de qualificação da tese: profa. Dra. Andréia da Silva Daltoé (UNISUL), Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni (USP) e Profa. Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS) por terem aceitado contribuir com meu processo de formação e pela leitura da tese.

À professora Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, gentilmente, me acolheu como aluna especial do doutorado e com quem muito aprendi.

Às professoras: Dra. Andréia da Silva Daltoé (UNISUL), Dra. Leda Verdiani Tfouni (USP), Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL), Dra. Nelita Bortolotto (UFSC) e Dra. Conceição Aparecida Kindermann pelo aceite e participação na banca final desta tese, muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, especialmente, o prof. coordenador Dr. Fábio José Rauen, pela acolhida e apoio constantes; às secretárias do programa, primeiro a Layla e a Suelen e, por último, a Patrícia e a Elaine, pelo carinho e competente atendimento; aos professores com quem tive oportunidade de realizar disciplinas e aprender muito; a todos/as os professores/as e colegas de pesquisa do GADIPE/PPGCL pelas conversas e valiosas indicações/contribuições, muito obrigada! Finalizo esta etapa orgulhosa do programa, pois além da inexplicável contribuição para a minha formação é um exemplo de humanidade; fiz muitos/as amigos/as que ficam para sempre em meu coração e com quem desejo continuar compartilhando do aprendizado e da amizade.

Às minhas amigas: Clésia, com quem compartilhei esta jornada desde o seu início e com quem refleti e aprendi muito sempre, muito obrigada!; Rosa Batista, pelas inúmeras conversas, reflexões e apoio incondicional, muito obrigada! Andréia, pelo apoio e contribuições preciosas para esta tese; Adriana e Milene, amigas de todo dia, toda hora e com quem pude contar sempre. O apoio, compreensão e incentivo de vocês foi fundamental para que eu pudesse dar mais este passo, muito obrigada!; Camila, pessoa incrível e que não mede esforços para estar sempre por perto e contribuindo no que pode, obrigada! Patrícia, com quem fortaleci laços de amizade no decorrer no doutorado, obrigada pelo companheirismo e sábias palavras sempre; Mariléia, Rosandra, Luana, Mara, Rosinete e Sabrina com quem pude contar muito no final dessa etapa, muito obrigada!

Às minhas alunas e alunos do Curso de Pedagogia, com quem tenho oportunidade de refletir e aprender sempre, muito obrigada!

Aos professores, profissionais gestores e alunos/as das escolas públicas, lócus da pesquisa, que me acolheram, abriram as portas da escola para essa investigação e com quem tive oportunidade de fortalecer meu aprendizado, muito obrigada!

Ao FUNDES/SC, pela bolsa de pesquisa.

À Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), pela bolsa de 50% dos custos da mensalidade dessa formação.

Muito obrigada!

***Certas Palavras***

*Certas palavras não podem ser ditas  
em qualquer lugar e hora qualquer.*

*Estritamente reservadas  
para companheiros de confiança,  
devem ser sacralmente pronunciadas  
em tom muito especial  
lá onde a polícia dos adultos  
não adivinha nem alcança.*

*Entretanto são palavras simples:  
definem partes do corpo, movimentos,  
actos do viver que só os grandes se permitem  
e a nós é defendido por sentença dos séculos.*

*E tudo é proibido. Então, falamos.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa “Texto e Discurso”, do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Reflete acerca do processo de implantação e implementação da Lei n. 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, colocando as crianças de seis anos na escola. São objetivos desta pesquisa: a) Geral: analisar histórica e politicamente as discursividades manifestadas na política do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº. 11.274/2006) e seus desdobramentos no contexto das instituições educacionais. b) Específicos: Conhecer e analisar o contexto histórico e político em que se deu a criação da Lei nº. 11.274/2006 no Brasil e em Santa Catarina; investigar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos – Lei nº. 11.274/2006 – e seu impacto em instituições educacionais de Santa Catarina; identificar os desdobramentos da implantação da Lei nº. 11.274/2006 em instituições de ensino fundamental de Santa Catarina; conhecer os limites e desafios encontrados por essas instituições para adequarem-se ao que foi instituído pela Lei nº. 11.274/2006. O dispositivo teórico e analítico é o da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente os estudos de Pêcheux (1982; 1988; 1990; [1975] 2009; 1990; 1997; [1983] 2010; [1990] 2011; [1991] 2011; [1982] 2011; 2010; [1983] 2012) e Orlandi (1984; 1996; 1998; 2001; 2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2011a; 2011b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2014), entre outros da área. Para pensar a instituição escola enquanto espaço institucionalizado, como uma instância de poder, são fontes Althusser (1978; 1985) e Foucault ([1969]2013; [1971]1996; [1975]2013). Em relação ao discurso pedagógico do Ensino Fundamental de nove anos, subsidiam as reflexões os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação como orientação para inclusão da criança de seis na escola (2004; 2006; 2007; 2009a; 2009b; 2012; 2013) e respectivos autores; o processo de alfabetização e letramento, a base é Soares (1996) e Tfouni (2010). No que tange às discussões sobre a singularidade infantil e da educação da infância, são suportes teóricos Kramer (1994; 1996; 2006; 2007; 2011), entre outros autores da área. Os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, assim como os procedimentos de análise dos dados empíricos, também são sustentados pelo dispositivo teórico da AD (COURTINE, 2009; LAGAZZI, 1994; ORLANDI, 1984). A pesquisa de campo foi realizada em dois lócus, a saber: a) em sites e documentos disponibilizados na internet; b) em visitas com realização de entrevistas em quatro escolas públicas de Ensino Fundamental, situadas em quatro municípios da região da AMUREL (SC). Os resultados apontam um discurso centrado numa realidade multifacetada, onde o discurso político e o discurso pedagógico, situados numa dimensão discursiva macro, que envolvem o discurso oficial do EF9A, não chegam às dimensões meso e micro da mesma forma e, por conseguinte, também não chegam às instituições escolares. Há uma heterogeneidade discursiva que constitui os sujeitos em cada um desses lugares discursivos, sendo que na instância discursiva micro (da escola), os professores continuam trabalhando a partir dos seus saberes (TARDIF, 2002) e, dessa forma, também atuando a partir de uma lógica da escolarização (SACRISTÁN, 1998, 2005), sem considerar a infância (BRASIL, 2007; KRAMER, 2007; ARROYO, 2012; ARIÈS, 1981) e mantendo o sujeito criança, nesse espaço institucionalizado que é a escola, na (in)visibilidade.

**Palavras-chave:** Análise de discurso. Política. Ensino Fundamental. Alfabetização. Lei 11.274/2006.

## ABSTRACT

This thesis is part of the research line "Text and Discourse," of the Doctoral Program in Language Sciences at Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. It reflects about the process of deployment and implementation of Law 11.274 / 2006, which extends the elementary school from eight to nine-year, placing six-years children in the school. The objectives of this research are: a) General: analyzing, in a historical and political way, the discourses manifested in elementary school policy of nine years (Law No. 11.274 / 2006) and its developments in the context of educational institutions. b) Specific: Knowing and analyzing the historical and political context in which the Law 11.274 / 2006 was created in Brazil and Santa Catarina; investigating the process of implementation of nine years primary education – Law 11.274 / 2006 – and its impact on educational institutions of Santa Catarina; identifying the deployments of the implementation of Law 11.274 / 2006 in primary school institutions in Santa Catarina; knowing the limits and challenges faced by these institutions to adequate themselves to what was established by Law 11.274 / 2006. The theoretical and analytical device is the Discourse Analysis (AD) of French line, specifically the studies of Pêcheux (1982; 1988; 1990; [1975] 2009; 1990; 1997; [1983] 2010; [1990] 2011; [1991] 2011; [1982] 2011; 2010; [1983] 2012) and Orlandi (1984; 1996; 1998; 2001; 2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2011a; 2011b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d, 2014), among others in the area. To think the school institution while an institutionalized space, as a power instance, the authors used are Althusser (1978; 1985) and Foucault ([1969] 2013; [1971] 1996; [1975] 2013). Regarding the pedagogical discourse of nine-years elementary school, reflections are subsidized by the official documents, produced by the Ministry of Education as a guide to include the six-year children at school (2004; 2006; 2007; 2009a; 2009b; 2012; 2013) and its authors; the process of literacy, the authors based are Soares (1996) and Tfouni (2010). Regarding the discussions about the uniqueness of childhood and the childhood education, the theoretical support is Kramer (1994; 1996; 2006; 2007; 2011), among other authors in the area. The theoretical-methodological procedures of the research, as well as the proceedings for review of empirical data, are also supported by the theoretical device of AD (COURTINE, 2009; LAGAZZI, 1994; ORLANDI, 1984). The field research was conducted in two loci, namely: a) on websites and documents available on the Internet; b) in visits with interviews in four public elementary schools, located in four municipalities in the region of Amarel (SC). The results show a speech centered on a multifaceted reality, where the political discourse and the pedagogical discourse, situated in a macro discursive dimension, which involves the official discourse of EF9A, do not reach meso and micro dimensions in the same way and, therefore, do not reach the schools institutions too. There is a discursive heterogeneity that constitutes the subjects in each one of these discursive places, and in micro discursive instance (the school), teachers continue working from their knowledge (Tardif, 2002) and, thus, they are also acting from a schooling logic (SACRISTÁN, 1998, 2005), regardless of childhood (BRAZIL, 2007; Kramer, 2007; ARROYO, 2012; Aries, 1981) and maintaining the child, in this institutionalized space that is the school, at the invisibility.

Keywords: Discourse Analysis. Politics. Elementary school. Literacy. Law 11.274/2006.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- <b>Análise de Discurso de linha francesa - funcionamento discursivo</b> .....	55
Figura 2- <b>Funcionamento discursivo do EF9A: dimensões <i>macro, meso e micro</i></b> .....	98
Figura 3- <b>Impacto da aprovação da Lei 11.274/06 para as crianças</b> .....	104
Figura 4- <b>EF9A no entremeio das duas primeiras etapas da Educação Básica</b> .....	151
Figura 5- <b>Principais características destes dois territórios discursivos: EI e EF</b> .....	167
Figura 6- <b>Impacto do EF9A nas duas primeiras etapas da Educação Básica: EI e EF</b> ..	168
Figura 7- <b>EF9A: Formações discursivas em movimento</b> .....	173
Figura 8 – <b>A cultura em movimento</b> . .....	190
Figura 9 - <b>Funcionamento discursivo do EF9A</b> .....	207

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Nomenclatura das turmas que compõem o Ensino Fundamental de Nove Anos... 87

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AD** - Análise de discurso

**AMUREL** - Associação de municípios da região de Laguna

**CMDCA** - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

**C.N.E.** - Conselho Nacional de Educação

**COEF** - Coordenação Geral do Ensino Fundamental

**CP** - Condições de Produção

**D.O.U.** - Diário Oficial da União

**DP** - Discursivo Pedagógico

**DPE** - Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

**EF** - Ensino Fundamental

**EF8A** - Ensino Fundamental de oito anos

**EF9A** - Ensino Fundamental de nove anos

**EI** - Educação Infantil

**FD** - Formação Discursiva

**FDs** - Formações Discursivas

**FI** - Formação Imaginária

**FIIs** - Formações imaginárias

**Fid** - Formação Ideológica

**FUNDEF** - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

**FUNDEB** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**OMEF** - Organização Mundial para Educação Pré-escolar

**PCN** - Parâmetros Curriculares em Ação

**PFCEP** - Programa de Formação Continuada Pró-letramento

**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PROFA** - Programa de Professores Alfabetizadores

**P-S** - Posição-sujeito

**RNFC** - Rede Nacional de Formação de Alfabetizadores

**SC** - Santa Catarina

**SD** - Sequência Discursiva

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNISUL** - Universidade do Sul de Santa Catarina

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<i>CERTAS PALAVRAS</i> .....	10
<b>1 INÍCIO DA TRAMA</b> .....	<b>18</b>
<b>2 OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>35</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE PESQUISA .....	35
2.1.1 O recorte discursivo .....	38
2.1.2 A pesquisa de campo .....	43
2.2 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O TRATAMENTO DO CORPUS E SUA INSCRIÇÃO NO POLÍTICO.....	45
<b>3 DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO: CRUZAMENTOS</b> .....	<b>50</b>
3.1 SITUANDO A FILIAÇÃO TEÓRICA .....	50
3.2 DESENROLANDO OS FIOS: BUSCANDO ÂNCORA PARA TRABALHAR O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO EF9A .....	53
3.2.1 O campo das formações em AD e sua articulação com a constituição do sujeito e dos sentidos do EF9A .....	66
3.2.2 Memória discursiva e interdiscurso: Teia que constitui os efeitos de sentido do EF9A 67	
3.2.3 O silêncio produzindo sentidos: discurso pedagógico do EF9A.....	69
3.2.4 Interpretação e efeitos de sentido .....	71
3.3 A NOÇÃO DE ACONTECIMENTO EM AD .....	74
<b>4 TERRITORIALIZAR E DESTERRORIZAR: OS FIOS QUE CONSTITUEM OS SENTIDOS DA POLÍTICA DO EF9A</b> .....	<b>79</b>
4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO EF9A: DESATANDO NÓS .....	79
4.1.1 Condições de produção do EF9A: dimensões .....	81
4.1.1.1 Dimensão <i>macro</i> .....	81
4.1.1.2 Dimensão <i>meso</i> .....	90
4.1.1.3 Dimensão <i>micro</i> .....	94
4.2 POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: DO LOGICAMENTE ESTABILIZADO AO INSTABILIZADO .....	95
<b>5 A POLÍTICA DO EF9A: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA</b> .....	<b>113</b>
5.1 ENTRANDO NAS ESCOLAS: ENTRE O DISCURSO POLÍTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO .....	113
5.1.1 OS SENTIDOS DO EF9A PARA GESTORES E PROFESSORES .....	114

5.1.1.1 Gestores .....	114
5.1.1.2 Professores.....	120
5.2 DISCURSO PEDAGÓGICO DO EF9A: SEGUINDO COM A REDE DISCURSIVA QUE VAI CONSTITUINDO O MOSAICO.....	129
<b>6 DESTERRITORIALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL: FRONTEIRAS E DERIVAS .....</b>	<b>151</b>
6.1 EF9A: NAS DERIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	152
<b>6.1.1 Educação Infantil: que lugar é este? .....</b>	<b>155</b>
<b>6.1.2 Escola: que lugar é este?.....</b>	<b>157</b>
6.2 EF9A: UMA POLÍTICA DE ENTREMEIO .....	167
<b>6.2.1 Formações Discursivas e regiões discursivas do EF9A.....</b>	<b>171</b>
<b>7 RETERRITORIALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL: A POLÍTICA DO EF9A COMO POTENCIALIDADE PARA RECONFIGURAR OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>179</b>
7.1 O CONCEITO DE CULTURA: ABRINDO ESPAÇO PARA RECONFIGURAR OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	180
<b>7.1.1 Sobre o conceito de cultura .....</b>	<b>181</b>
<b>7.1.2 EF9A E ANOS INICIAIS: em busca de sentidos para reterritorializar a escola</b>	<b>193</b>
<b>8 TEIAS E POSSIBILIDADES DE FECHAMENTO: UM MOSAICO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS INFORMAÇÕES E IMAGENS.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....</b>	<b>231</b>

## 1 INÍCIO DA TRAMA

*“A história da alfabetização é a história da escola! E se quisermos dar outro rumo à vergonhosa história da alfabetização em nosso país, é à história da escola que temos que dar outro rumo – é a escola que temos de transformar.”*  
(Magda Becker Soares)

Esta tese se insere na linha de pesquisa “Texto e Discurso”, do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

A incursão em estudos que buscam ampliar minhas pesquisas sobre os processos de alfabetização não é algo novo, mas vem acompanhando minha trajetória docente nas diferentes instituições onde atuei, trajetória que mais à frente será detalhada.

De imediato, posso dizer que o interesse pela temática emerge de constantes inquietações em relação às questões pedagógicas enfrentadas pelas instituições educacionais – pela escola, especialmente a rotina das crianças que, cotidianamente, enfrentam o desafio de aprender a ler e a escrever, e que se encontram no primeiro ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental – ciclo de alfabetização<sup>1</sup>.

Interessa-me, neste contexto, pensar sobre os discursos que permeiam as práticas pedagógicas nos espaços e tempos escolares, no momento em que as crianças estão em processo inicial de escolarização, primeiro ciclo do Ensino Fundamental de nove anos.

Vale ressaltar, porém, que estas inquietações têm sua origem muito antes de eu atuar no ensino superior, no Curso de Pedagogia. A experiência docente como alfabetizadora é o embrião de muitas dessas angústias e questionamentos, da busca incessante por uma educação que possa aprimorar o processo de aprendizagem das crianças, especialmente no início da escolarização, quando estão aprendendo a ler e escrever.

Iniciei minha experiência docente em meados da década de 80 e de 90, em escolas situadas em comunidades rurais, no interior do município de São Ludgero, as chamadas escolas multisseriadas<sup>2</sup>. Neste tempo, havia em sala de aula crianças que não tinham sido

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei 11.274/06, o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos é composto pelo primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> O termo ‘escola multisseriada’ é utilizado em Santa Catarina para as escolas de comunidades do interior dos municípios que atendem um menor número de crianças e por isso não possuem divisão de turmas em séries, ou seja: nessas escolas todas as crianças das diferentes séries/anos são atendidas por um único professor e na mesma sala de aula e horário. Em minha experiência docente, em São Ludgero, trabalhei em quatro escolas atendendo todos os alunos – do primeiro ao quarto ano – na mesma sala e horário. A partir de 1998, com a

alfabetizadas, bem como adolescentes, com 13 anos de idade, que também estavam à mercê desse processo. A condição dessas crianças sempre me incomodou, em especial, no que tange a questionamentos, como: por que elas não aprendem? Por que uns aprendem e outros não? Qual a dificuldade? É dificuldade de aprendizagem das crianças ou do processo de ensinar e aprender na alfabetização<sup>3</sup>? Como as questões metodológicas ou teórico-práticas implicaram na alfabetização dessas crianças?

Esses questionamentos acabam não aparecendo no discurso pedagógico e, na ausência dessa problematização, o fato de as crianças não aprenderem acaba sendo naturalizado, ou seja: o problema está nas crianças e não no modo de alfabetizar.

Desse modo, continuam muito presentes, tornando-se uma das motivações pelas quais persisto estudando e buscando desenvolver pesquisas nesta área, sobretudo, porque

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muitas dificuldades de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. (KRAMER, 2007, p. 14)

A necessidade de imersão dos profissionais que atuam na escola, especialmente na posição-sujeito professor, em temas como os apontados por Kramer, constitui subsídio para a atuação docente, para o seu planejamento, e exige um movimento constante de reflexão e formação.

Aliado a essas questões, a partir de 2006, outro fenômeno passou a fazer parte das minhas inquietações: trata-se da aprovação da Lei 11.274/2006. Com essa Lei, o Brasil implantou a política do Ensino Fundamental de Nove Anos (doravante EF9A) e, a partir daí,

---

implantação da Lei do FUNDEF [Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental], a Secretaria de Educação de São Ludgero implantou – na época, eu atuava como secretária de educação desse município – em 100% das escolas multisseriadas o projeto Nucleação de Escolas. Com isso ampliamos a política do transporte escolar e trouxemos todas as crianças para o centro da cidade, juntando-os numa única escola. A partir daí, passamos a dividir as turmas por séries, recebemos mais crianças da comunidade e conseguimos, gradativamente, ir aumentando o número de crianças no Ensino Fundamental, o que era uma condição para manter o recurso da Educação no município conforme o disposto na Lei do FUNDEF.

<sup>3</sup> Não vou me ater aqui à teoria da carência cultural, concepção que já recebeu muitas críticas nas décadas de 70 e 80. Nesse sentido, sobre a discussão do fracasso escolar das crianças que não aprendem no processo de alfabetização, veja-se reflexão de Maria Helena de Souza Patto (1999) sobre o fracasso escolar nesta etapa; a autora desenvolve reflexão em torno desta questão: é problema de aprendizagem ou é mal alfabetizado?

estados e municípios tiveram até o ano de 2010 para criar suas próprias resoluções e implantar o EF9A nos diferentes sistemas e redes de ensino. Com a aprovação da lei, então, os sistemas de ensino e os pais, em todo o país, passaram a enfrentar um novo desafio: matricular as crianças com seis anos no Ensino Fundamental – desafio esse que atingiu tanto os sistemas de ensino quanto as famílias, que perderam seu poder de decisão sobre a idade que desejam matricular seus filhos na escola, pois a Lei passou a obrigar os pais, ou responsáveis, a realizar esse processo quando a criança completasse seis anos até 31 de março. O Ensino Fundamental, nesse sentido, passou a ser com nove anos de duração.

Esse processo intensificou o debate acerca da concepção do *ser criança* e da infância, da antecipação da escolaridade como um processo democrático que garante o acesso ao ensino obrigatório a todas as crianças menores de 7 anos. Independente das condições concretas para inserção das crianças no Ensino Fundamental, as redes de ensino não podem negar a matrícula, entretanto, nos cabe indagar: após 9 anos de aprovação da Lei 11.274/06 do EF9A, em que condições se tem dado a inserção das crianças de 6 anos nas escolas? Esta é uma das diversas questões discutidas por estudiosos e pesquisadores que buscam trazer para o centro do debate a criança – sujeito social – e a infância, como categoria social e histórica (ARELARO, 2005; BARBOSA, 2012; CORSINO, 2007; KRAMER, 2006; 2007; 2011; MELLO, 2007; NASCIMENTO, 2007; ROCHA e CAMPOS, 2009). Esta concepção é reafirmada por Kramer deste modo: "é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação e realizá-la de forma democrática" (2003, p. 13).

Isso implica desconstruir a concepção de criança frágil, sem razão, sem opinião, objeto de tutela dos adultos, tecida nos moldes de uma Pedagogia tradicional, alicerçada pela psicologia do desenvolvimento, que a compreende como sujeito em desenvolvimento. De acordo com Souza, esta última é uma área que influenciou e ainda influencia muito as concepções de infância que circulam no meio educacional:

a psicologia do desenvolvimento foi e ainda é a área que mais fortemente ajudou a consolidar a concepção de infância e ser criança hegemônica da modernidade. Calcada no paradigma científico da objetividade e da neutralidade, assentou suas explicações num modelo biologicista, uma vez que esse é mais regulável; não considerando os aspectos sócio-culturais que se engendram na totalidade da constituição humana, inclusive na constituição genética. O paradigma científico dessa matriz, portanto, corrobora para a proliferação de uma concepção homogênea sobre a infância e as crianças, colocando escalas de comportamentos indicadores de desenvolvimento de acordo unicamente com a idade cronológica, desconsiderando os aspectos externos que também interferem no desenvolvimento. (SOUZA, 1996, p. 41)

Pautada no paradigma de progresso da modernidade, essa concepção estimulou a construção de uma visão da infância como tempo de espera, preparação, desenvolvimento para a vida adulta. O ser criança, assim, não se define pelo que ela é, mas por aquilo que ela ainda não é, o adulto. Assim, a psicologia do desenvolvimento ajuda a construir uma ideia de negatividade para as crianças e uma ideia de desvalorização da infância por ela mesma.

na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido. (BROUGHTON *apud* SOUZA, 1996, p. 41)

Essa concepção implica também rever a homogeneidade da infância característica dos modelos acima citados.

Para pensar essa questão, em relação à criança, à infância e à educação, tenho buscado contribuições em outras áreas do conhecimento, dentre elas, a antropologia, a sociologia da infância, a filosofia e a história. Esse diálogo tem contribuído para a compreensão de que: as crianças não são somente objeto de tutela, objeto da ação dos adultos, mas agentes de seus processos de socialização; que se deve garantir a dupla conscientização das crianças enquanto sujeitos de direitos, ativos e participativos; que os adultos devem ser promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças aprendam e se desenvolvam; que é necessário superar a crença de que a pouca idade das crianças, vista como imaturidade, é fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania.

Pensar nas especificidades e singularidades das crianças exige reconhecer que elas vivem de modo diverso sua infância, ou seja:

A infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças. Esta etapa de vida varia, quer de sociedade para sociedade, quer mesmo dentro de uma mesma comunidade ou até mesmo dentro de uma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência de infâncias e não de uma única infância. (TOMÁS; SOARES, 2005, p. 138)

Desse modo, se buscamos discutir as possibilidades do ensino fundamental de nove anos, precisamos reconhecer que:

As crianças não são meros receptores das influências a que estão sujeitas, são também actores sociais em contínuo desenvolvimento, que têm, necessariamente, pontos de vista e opiniões próprias e diversas a considerar sempre que são abordadas questões que lhes dizem respeito. (TOMÁS; SOARES, 2005, p. 139)

Nessa perspectiva, torna-se fundamental problematizar as práticas pedagógicas que orientam a compreensão acerca das potencialidades das crianças, bem como da ação docente no processo inicial de escolarização das crianças e, neste estudo, particularmente, dos impactos da implantação da Política do EF9A no cotidiano das escolas e, conseqüentemente, da vida das crianças e dos professores.

Vale ressaltar, que no bojo dessa política, encontram-se enunciados importantes que vêm corroborar o que tenho defendido:

não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve, bem como reafirmar a importância de valorizar não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes. (MELLO, 2007, p. 97)

Para tanto, se quisermos discutir a escola e, mais especificamente, as condições e estratégias pedagógicas que colaboram para a emancipação das crianças que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, temos que trazer para o debate a necessidade de desnaturalização/desconstrução de um modelo de educação centralizado no professor e fundamentado na perspectiva do tempo cronológico da infância, da incompletude, da fragilidade, da carência das crianças pequenas e de suas famílias.

Para isso, é preciso compreender que somos herdeiros da pedagogia tradicional que concebe a criança como objeto de tutela que precisa ser guiado, conduzido, controlado, vigiado pelo adulto, sujeito mais experiente, aquele a quem historicamente é conferido o papel de regulador dos tempos e dos modos como as crianças devem aprender, o que aprender e como aprender.

Na perspectiva da dimensão praxiológica constitutiva da Pedagogia, persiste a necessidade de discutir as estratégias/práticas institucionalizadas de regulação e controle das crianças envolvidas no processo educacional e que constituem a tradição pedagógica, cuja lógica configura-se no(a): enquadramento social, hierarquia, impessoalidade na homogeneidade. Desse modo, configuram-se novos paradigmas para pensar a educação das crianças, que hoje vem sendo defendida como uma Pedagogia da Infância.

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança) exige tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a

diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA, 2012, p. 11/14)

A autora chama atenção para as implicações dessa Pedagogia:

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. (ROCHA, 2012, p. 14)

Desse modo, é importante indagar sobre o lugar que ocupam as infâncias e crianças na política do EF9A.

Qual a relação do(a)s professores(a)s com os conhecimentos provenientes dos documentos orientadores da ação docente para o período inicial de escolarização? Qual o impacto na escola dos documentos oficiais que anunciam um novo olhar para os modos como as crianças vivem e aprendem?

É importante ressaltar que as ações políticas e econômicas por si só não garantem a sua concretização, principalmente se se considerar a escassez dos recursos aplicados na formação dos profissionais que na escola atuam e nas condições concretas do atendimento às crianças de 6 anos de idade.

Como afirmam Souza e Kramer (1994, p. 19):

Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação, [...] se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho.

A visibilidade e legitimidade das diferentes formas de manifestações e produções culturais das crianças no cotidiano da escola exige tempo de reflexão, de pensamento, de interlocução, de produção de conhecimento acerca dos universos das crianças e de sua infância. Isso exige tempo para pensar acerca desses universos aparentemente conhecidos pelos professores, como também para educar-se nas múltiplas linguagens das crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer as crianças,

analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Portanto, a definição dos projetos educacionais-pedagógicos exigem tomar

as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação. (ROCHA, 2002, p. 18)

Nesse sentido, com o objetivo de contribuir com subsídios teóricos e pedagógicos para orientação aos professores que atuarão no ciclo alfabetizador – Ensino Fundamental de nove anos – o Ministério da Educação (MEC) com a contribuição de pesquisadores brasileiros, organizou um documento de orientações.

Entre estas contribuições está o texto de Nascimento (2007) que traz para o debate do Ensino Fundamental de nove anos o texto *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*. Neste texto, interroga a escola:

O que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Que concepções de infância orientam as práticas escolares vigentes nos espaços escolares? Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolve esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola ou somos somente a “polícia dos adultos”? A estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação? (NASCIMENTO, 2007, p. 28)

A autora chama atenção para o lugar das crianças e da infância na escola e nos faz pensar sobre a necessidade de transgredir uma lógica temporal e espacial estabelecida, que privilegia a alunância em detrimento da infância, a homogeneidade em detrimento da heterogeneidade. Ou seja, “Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados” (2007, p. 28).

Nessa reflexão, Nascimento não apenas interroga a escola como também faz uma provocação com relação ao que pode constituir-se num diálogo aberto e produtivo no que se refere à complementaridade e à aproximação entre escola e Educação Infantil:

A infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre que aspectos têm orientado a nossa prática. 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 revisitar velhos conceitos e colocar em cheque [xeque] algumas convicções*. (2007, p. 28)

Reconhecer que a Educação Infantil tem uma contribuição importante na transição das crianças para o Ensino Fundamental é um fato; entretanto, é preciso que a escola também reconheça que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens e que a brincadeira,

a imaginação e a fantasia são constituidoras de seus modos de ser e viver no mundo. Segundo Kramer (2007, p. 20, grifos meus),

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as 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. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.[...] Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? *Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.*

Destaca-se, então, no documento que trata do Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis de idade (do Ministério da Educação e Cultura – MEC), elementos fundamentais que legitimam e refletem as discussões e pesquisas sobre as crianças/infâncias, como também sobre uma educação emancipatória. O desafio parece ser o de que os argumentos, as teorizações e toda discursivização que aparecem nessas orientações sejam, de fato, reconhecidos e legitimados no dia a dia das escolas e da vida dos professores.

A contribuição de Kramer (2007), no respectivo documento, faz referência a um espaço que respeite as crianças como sujeitos de direitos sociais, um espaço que seja produtor de uma cultura infantil. A autora salienta que as crianças devem ser reconhecidas pelas suas capacidades criativas, lúdicas, imaginativas, que expressam seus sentimentos, emoções, saberes, por meio de múltiplas linguagens, enquanto sujeitos que experienciam o mundo de um modo particular.

De acordo com Kramer (2007, p. 20),

o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Estudos que realizei com orientandas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e na disciplina de Alfabetização e Letramento do Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) mostram que, em geral, as escolas não se prepararam (ou as condições dessas escolas não possibilitaram fazê-lo) para receber as crianças para implantação do ensino de nove anos. Vejamos, na sequência, o resultado de algumas dessas pesquisas que desenvolvemos.

Um estudo realizado por Medeiros (2008), dois anos após a criação da Lei 11.274/06, revelou total ausência de discussões sobre a implantação da Lei em escolas estaduais do município de Tubarão (SC). Nem os professores nem a equipe pedagógica da escola participaram de discussões e/ou reuniões de planejamento para a implantação na instituição do EF9A. Segundo depoimentos desses profissionais, a "decisão veio de cima pra baixo e tivemos que acatar sem nenhum preparo". A pesquisa de Medeiros mostrou ainda o despreparo da coordenação pedagógica da escola e dos seus docentes em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Os resultados mostraram que as crianças de seis anos foram matriculadas e, em muitas situações, os professores sequer foram comunicados sobre a alteração. Além disso, a coordenação pedagógica também não dispunha de elementos suficientes para orientar os docentes sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com o primeiro ano do ciclo alfabetizador, neste processo de materialização da Lei 11.274/2006.

Em 2009, em pesquisa realizada por Maurício, voltamos à escola para ver como a situação estava se configurando. Nesse momento, o interesse era saber como as escolas estavam se organizando em relação ao currículo<sup>4</sup>. A pesquisa nos forneceu indicações de que as propostas pedagógicas das três escolas selecionadas (escola "A", "B" e "C"<sup>5</sup>) estavam sendo reformuladas, porém percebeu-se que os docentes ainda tinham muitas dúvidas em relação ao trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, principalmente no que se refere à elaboração do planejamento, ao encaminhamento pedagógico, aos conceitos e conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças de seis anos no primeiro ano, às metodologias que devem ser utilizadas, etc.

Ainda no que tange ao currículo, essa pesquisa mostrou que as escolas A e B fazem uso de propostas prontas, enviadas para a escola pelos seus sistemas de ensino,

---

<sup>4</sup> Essa pesquisa foi realizada no município de Tubarão e abrangeu três escolas (uma da rede pública estadual, uma municipal e uma particular).

<sup>5</sup> Esclareço que, na pesquisa de Maurício (2009), as escolas A e B são públicas e a escola C é uma escola da rede particular de ensino, mas que pertence ao sistema municipal.

mediante órgãos que regem a educação. Somente a escola C organizou sua própria proposta participativamente, com o envolvimento da equipe gestora da escola e dos professores. Outro objetivo dessa pesquisa era verificar a nomenclatura utilizada pelas escolas com a nova estrutura do EF9A. O trabalho da acadêmica mostrou que as turmas da escola municipal e particular aderiram à terminologia “anos iniciais” e “anos finais” do Ensino Fundamental. A escola da Rede Estadual manteve a nomenclatura utilizada anteriormente ao processo de implementação da Lei nº. 11.274/2006: “série”, conforme normatizado pelo Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Em relação à prática docente, ao observar alguns professores em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, percebemos:

Escola A: a professora observada estava concluindo seu curso de graduação e se revelou pesquisadora a respeito das questões que envolvem a implementação do Ensino Fundamental; deste modo, em sua ação investigativa, foi possível perceber o desenvolvimento de aulas mais contextualizadas, com atividades lúdicas e atividades voltadas à alfabetização com letramento.

Escola B: a pesquisa mostrou uma situação oposta a escola A: a professora trabalhava há muitos anos com turmas do Ensino Fundamental e viu-se desafiada a desenvolver novas estratégias para lidar com os alunos de seis anos, deste modo foi possível observar em suas aulas algumas atividades mais tradicionais (cf. MAURICIO, 2009, p. 78).

Escola C: as estratégias utilizadas pela professora em sua prática docente eram pautadas pelo respeito às necessidades da infância. Deste modo, os alunos tinham acesso a atividades lúdicas, mediadas pela professora, ou livres, desenvolvidas em alguns momentos específicos. Observou-se, nesse sentido, que as escolas A e C estavam desenvolvendo algumas estratégias semelhantes para proporcionar aos alunos do primeiro ano mais oportunidades de aprendizagem.

A pesquisa de Maurício (2009) também demonstrou que os docentes refletiam nos seus dizeres um discurso impregnado da concepção tradicional de língua, da mecanização do processo de ensino e de aprendizagem, que continua atravessando as ações docentes – antes e depois da implantação da nova Lei. São os sentidos que atravessam a nossa história e estão impregnados do que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2012b, p. 20), em seus estudos, refere como sendo “a inscrição dos efeitos da língua na história”, refletindo-se no que temos como realidade da escola na contemporaneidade.

Sobre a organização dos espaços, também objeto da Lei 11.274/06 para a chegada das crianças de seis anos à escola, este representa um desafio a ser enfrentado pelas

instituições educacionais. Em pesquisa recente, cujo objetivo era investigar como a escola se organizou em relação ao espaço físico para acolher as crianças de seis anos, uma professora assim se manifestou: “*Mobília inadequada para a 1ª série (alunos), material didático, sem parque, etc.* (MATEUS *et alii*, 2011)”. Essa afirmação foi confirmada por todos os sujeitos participantes da pesquisa quando questionados se os espaços físico e mobiliário foram adaptados para a implantação da lei 11.274/2006, o que é indicativo de que as instituições ainda não se organizaram em relação à adequação do mobiliário e dos espaços para a chegada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, apenas as matricularam e as colocaram em sala de aula da mesma forma que sempre fizeram.

Nesse mesmo estudo, em visita às escolas *lócus* da pesquisa, detectou-se, em uma delas, e que estava funcionando em prédio emprestado, que na mesma sala de aula, de manhã estudavam alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, à tarde alunos da 1ª série do bloco alfabetizador, e à noite, os alunos do Ensino Médio. As cadeiras (feitas para alunos maiores) eram inadequadas para as crianças pequenas sentarem; elas posicionavam-se na borda do assento e ficavam visivelmente penduradas na mesa durante a realização das tarefas escolares, o que se deve à adequação da instituição para receber as crianças dessa faixa etária.

Esses estudos, embora focalizados em um universo menor, refletem o que foi denominado por Campos (2011, p. 364) como uma “multiplicidade de estratégias empregadas pelas redes municipais pesquisadas, revelando tensões, injunções, diferenciações e similitudes. [Apontando também para] a grande heterogeneidade dos sistemas e para a força dos arranjos locais”.

Conforme podemos perceber, nessas pesquisas temos, de um lado, a Lei 11.274/06 e as crianças chegando um ano mais cedo na escola, e de outro uma escola que continua atuando na direção tradicional, sem preocupação com as necessidades e especificidades das crianças. São essas necessidades, então, que reforçam minhas inquietações, gerando uma necessidade de que, enquanto pesquisadora, eu possa contribuir para (re)pensar o cenário escolar, de forma a torná-la um espaço da infância e para a infância, necessidade esta também tratada na Lei 11.274/06 e na documentação de orientação para implantação do EF9A<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para conhecer as orientações contidas no documento Passo a Passo do Processo de Implantação do EF9A elaborado pelo Conselho Nacional de Educação para subsidiar estados e municípios nesse processo, ver o Parecer CNE/CEB nº 04/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008, disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em 01 de fevereiro de 2013.

É importante ressaltar, porém, que não se trata de culpabilizar os sujeitos professores individualmente; é preciso considerar, nos discursos desses sujeitos, os limites do trabalho docente na escola, as condições de trabalho dos docentes que atuam com esse público.

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por esta razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. [...] as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN, 1998, p. 166-167)

Com a implantação da Lei que instituiu o EF9A, a educação passou a viver um novo momento histórico, que requer maior reflexão de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem nessa faixa etária, especialmente no que tange às dimensões pedagógicas e estruturais de organização do cotidiano da escola de Ensino Fundamental, neste momento em que as crianças estão em fase inicial de apropriação da leitura e da escrita.

Trata-se, então, com a implantação do EF9A, de pensar a Instituição Escola como espaço de direitos sociais das crianças, como já dito,

sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. [...] As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2007, p. 20-21)

Sabemos, porém, que essas e outras necessidades de adaptação da escola têm outras variáveis, que passam pelas condições de produção (CP) dos agentes envolvidos, em especial, os sujeitos professores, sua formação e suas concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem nessa fase inicial da escolarização, o que aumenta ainda mais o nível de complexidade da organização dos espaços, planejamento e a necessidade de uma maior compreensão sobre a Lei do EF9A nas suas dimensões política, histórica e pedagógica, fortalecendo a justificativa desta pesquisa.

Ou seja: a necessidade de conhecer as formulações discursivas que funcionam entre o discurso proclamado<sup>7</sup> e o discurso realizado, é uma política que é proclamada como garantia do direito à educação<sup>8</sup> para todos, discurso da democratização. Portanto, se a política do EF9A traz em si a possibilidade de uma escola justa e democrática, como materializar esse discurso oficial no dia a dia da escola? Qual o preço para as crianças em processo de alfabetização? Crianças vivendo a condição de aluno numa perspectiva da educação tradicional? Nesse sentido, vale lembrar que a universalização do ensino não se institui com apelo pelo acesso de todas as crianças na escola, mas de condições (KRAMER, 2007, p. 21).

O documento orientador da política (BRASIL, 2007) alertou para a importância de se pensar na *criança* e não no *aluno*, sobre a necessidade de refletir a criança-infância (p. 14), todavia fica a pergunta: como as instituições, os sujeitos nas suas diferentes posições-sujeito, percebem as crianças? Que condições o Estado assegura para que as instituições (professores) possam pensar a criança e o aluno?

Vale reiterar, então, que pensar o ensino fundamental de nove anos exige discutir a lógica organizacional dos tempos e espaços ainda pensados na perspectiva da transmissão do conhecimento, da linearidade do processo de ensino-aprendizagem, da homogeneidade e enquadramento social – uma lógica na perspectiva da alunância (SACRISTÁN, 2005), numa lógica adultocêntrica, que coloca sua centralidade no adulto numa perspectiva da criança frágil, incompleta e sem razão (SOUZA, 1996).

Feitas essas considerações é que proponho: conhecer como as escolas lidaram e vêm lidando com o EF9A, como se deu a inserção das crianças com seis anos no primeiro ano ou seja: como estão se constituindo os efeitos de sentido e os possíveis conflitos de identidade a partir da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Compreendo que, estas questões precisam ser problematizadas concomitante às questões legais e administrativas que constituem essa política, pois não se trata apenas do acréscimo de um ano no início do processo de escolarização, do Ensino Fundamental.

---

<sup>7</sup> O termo 'discurso proclamado' é uma apropriação a partir de Charlot (2013, p. 39) quando faz referência às abordagens que sustentam as práticas pedagógicas dos professores brasileiros. Diz ele: "a professora brasileira sabe que, para não ter problemas, ela deve declarar-se 'construtivista' (nome da pedagogia nova no referencial ideológico brasileiro). Presa nessas contradições, algumas professoras desistem de uma mudança construtivista proclamada, mas impossível na atual 'forma escolar', enquanto outras tentam abrir parênteses 'construtivista', em um esquema basicamente tradicional. Portanto, as análises de *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação*, a meu ver, continuam sendo valiosas para entender o que proclamam, supõem, silenciam e mascaram essas noções de 'tradicional', 'nova', 'construtivista', que constroem e, às vezes, esterilizam o debate pedagógico brasileiro, hoje em dia".

<sup>8</sup> Sobre a obrigatoriedade da educação ver Cury e Ferreira (2010).

Estas são questões que, entendo, se referem às dimensões administrativa, legal e histórica dos espaços e tempos da escola, dos processos de ensino-aprendizagem, da formação dos professores, e constituem-se como pano de fundo para as discussões desta tese. O que se vislumbra é tratar o texto da Lei 11.274/06 (Lei do EF9A) articulado às dimensões pedagógicas travadas pelos sujeitos professores e sujeitos alunos/crianças no processo de alfabetização no interior da escola, e é neste contexto de observação da política do EF9A, das práticas escolares e das discursividades daí decorrentes, que se inserem minhas indagações.

1) Quais discursos são mobilizados pelo Estado e pela comunidade educacional no processo de criação da Lei nº. 11.274/06 do EF9A no Brasil? 2) A Lei do EF9A é uma novidade no Brasil? 3) Por que esta Lei foi criada e aprovada e qual o impacto para os sistemas de ensino? 4) A partir do dia 6 de fevereiro de 2006, data de aprovação da Lei, que efeitos de sentido são gerados pela respectiva Lei nas instituições educacionais que atendem as crianças a partir dos seis anos no EF9A? 3) Que sentidos as instituições escola, seus gestores e professores, atribuem à Lei e ao seu processo de implementação? 4) O que mudou nas instituições com a chegada das crianças de seis anos? Qual o lugar delas na escola e o lugar da escola na vida delas? Como fica a questão da antecipação da alfabetização? O que essa política representa para as crianças e para a escola, para o processo educacional? Seria uma perspectiva compensatória? A universalização da escolarização? O direito das crianças? Com a Lei, o que se tem discutido em relação aos direitos das crianças?

Para responder a essa problemática foi preciso interpretar e compreender, histórica e ideologicamente, as discursividades materializadas na Lei do EF9A, os desdobramentos da respectiva política e como ela tem impactado o cotidiano de instituições educacionais pertencentes às redes públicas de ensino de Santa Catarina com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

A partir desse cenário, o objetivo geral da tese é analisar histórica e politicamente as discursividades manifestadas na política do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº. 11.274/2006) e seus desdobramentos no contexto das instituições educacionais.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- 1) Conhecer e analisar o contexto histórico e político em que se deu a criação da Lei nº. 11.274/2006 no Brasil e em Santa Catarina;
- 2) Investigar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos – Lei nº. 11.274/2006 – e seus impactos em instituições educacionais de Santa Catarina;

- 3) Identificar os desdobramentos da implantação da Lei nº. 11.274/2006 em instituições de ensino fundamental de Santa Catarina;
- 4) Conhecer os limites e desafios encontrados por essas instituições para adequarem-se ao que foi instituído pela Lei nº. 11.274/2006.

Partimos da hipótese de que, nesse movimento de implantação do ensino de nove anos, o processo de apropriação das determinações novas, ao confrontar-se, no interior das diferentes escolas, com discursos e práticas já cristalizadas, faz germinar ações que se distinguem nas diferentes instituições de Santa Catarina, compondo um mosaico de múltiplas realidades no processo de materialização da Lei nº. 11.274/2006. Esse mosaico está sendo compreendido como uma espécie de metamorfose da Lei 11.274/06 e, sendo assim, ao se metamorfosear, perdemos a orientação para interpretar como os sujeitos atribuem sentidos à referida Lei no processo de implementação.

O dispositivo teórico e analítico é o da AD de linha francesa, mais especificamente os estudos de Michel Pêcheux (1982; 1988; 1990; [1975] 2009; 1990; 1997; [1983] 2010; [1990] 2011; [1991] 2011; [1982] 2011; 2010; [1983] 2012) e Orlandi (1984; 1996; 1998; 2001; 2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2011a; 2011b; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2014), entre outros da área. Para pensar a instituição escola enquanto espaço institucionalizado, como uma instância de poder, tomou-se como apoio Althusser (1978; 1985) e Foucault ([1969]2013; [1971]1996; [1975]2013). Em relação ao discurso político e o discurso pedagógico do Ensino Fundamental de nove anos, subsidiam as reflexões os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (doravante apenas MEC) (2004; 2006; 2007; 2009a; 2009b; 2012; 2013), como orientação para inclusão da criança de seis na escola e respectivos autores; para o processo de alfabetização e letramento, a base é Soares (2006) e Tfouni (2010). No que tange às discussões sobre a singularidade infantil e da educação da infância, busquei suporte teórico em Kramer (1994; 1996; 2006; 2007; 2011), entre outros autores da área. Os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, assim como os procedimentos de análise dos dados empíricos, também são sustentados pelo dispositivo teórico da AD (COURTINE, 2009; LAGAZZI, 1994; ORLANDI, 1984).

Em termos de organização, esta tese está estruturada em oito capítulos.

O Capítulo 1 – *Início da trama* – apresenta a introdução e nele as discussões que dão origem à tese. A temática é problematizada, são apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos, a hipótese, a abordagem teórica que dá sustentação ao dispositivo teórico e analítico, assim como descreve a forma de organização da tese.

No capítulo 2 – *Os caminhos da pesquisa* – é apresentado o dispositivo analítico, com o detalhamento do percurso metodológico. Nele discorro sobre: a constituição do arquivo de pesquisa; o recorte discursivo e os modos de funcionamento discursivo, os quais organizam as sequências discursivas de referência (SD) no decorrer do processo analítico; e, a pesquisa de campo. Neste capítulo também é apresentada a forma como será tratado o *corpus* e as bases teóricas que ancoram os dados empíricos no campo do discurso político, ou seja, é a descrição dos gestos de interpretação do analista.

No capítulo 3 – *Dispositivo teórico e analítico: cruzamentos* – é apresentado o dispositivo teórico da análise de discurso de linha francesa, especialmente as noções que dão sustentação para as reflexões da pesquisa. Realizo uma breve incursão no campo da AD para situar a filiação teórica, focalizando as noções que contribuirão para explicar o funcionamento discursivo do EF9A. É um capítulo mais denso, tendo em vista a necessidade do mergulho teórico na AD, para olhar a opacidade que constitui os discursos que circulam pelos lugares sociais afetados pela instituição da Lei 11.274/06, do Ensino Fundamental de nove anos, no Brasil. Assim, além de discorrer sobre os principais conceitos, também apresento uma reflexão mais focada sobre: *O silêncio produzindo sentidos; Interpretação e efeitos de sentido; a noção de acontecimento em AD.*

No capítulo 4 – *Territorializar e desterritorializar: os fios que constituem os sentidos da política do EF9A* – procuro fazer uma discussão sobre *as condições de produção do EF9A* a partir de três dimensões/instâncias discursivas, a saber: dimensão *macro*, *meso* e *micro*. Ou seja: explico como essas dimensões/instâncias discursivas se constituem no lugar social/empírico em que se manifestam as discursividades do EF9A: *nível macro*, de âmbito federal, em que se constitui o discurso político do EF9A; *nível meso*, no âmbito dos Conselhos de Educação (de onde emanam as normativas que regulam as políticas educacionais – neste caso, o foco são as instruções normativas que definem a operacionalização da política do EF9A nas instituições vinculadas aos respectivos sistemas: estadual ou municipal); e *nível micro*, que compreende as instituições educacionais nas quais a Lei é materializada. Vale ressaltar que essas dimensões (*macro*, *meso* e *micro*), assim como os modos de funcionamento discursivo (1, 2, e 3), perpassam toda a tese, acompanhando o processo analítico.

O capítulo 5 – *A política do EF9A* – apresenta o resultado da pesquisa de campo realizada nas instituições educacionais. Esse foi o momento de entrar no lugar social da escola e ouvir os sujeitos da pesquisa, nas diferentes posições-sujeito ocupadas. Procura perceber os

sentidos que os sujeitos da escola, na dimensão discursiva *micro*, significam suas práticas a partir das implicações da política do EF9A, a inserção das crianças de seis anos na escola.

O capítulo 6 – *Desterritorializando o ensino fundamental: fronteiras e derivas* – desenvolve reflexão, a partir da opacidade dos dados empíricos, sobre como o EF9A impactou discursivamente o território da Educação Básica. Diante disso, discute como a política do EF9A interfere nos discursos de dois microterritórios: da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, desterritorializando estes lugares.

O capítulo 7 – *Reterritorializando o EF: a política do EF9A como potencial para reconfigurar os anos iniciais do Ensino Fundamental* – discute a política do EF9A como potência, como possibilidade de ruptura de um paradigma educacional sustentado por uma cultura escolar de séculos, e, ao mesmo tempo, busca apresentar pistas sobre como o espaço escolar pode ser ressignificado, recriado e transformado na perspectiva de assegurar o direito à aprendizagem; ao processo de alfabetização e letramento, materializados num trabalho pedagógico que oportunize as interações e a possibilidade de viver a infância; ao conhecimento científico; e à cultura, em todas as suas dimensões, seja no âmbito das relações sociais cotidianas, seja por meio da produção dos conhecimentos historicamente acumulados (BRASIL, 2007; KRAMER, 1996, 1998; MELLO, 2007, 2010; SACRISTÁN, 1998).

No capítulo 8 – *Teias e possibilidades de fechamento: um mosaico em construção* – apresento, considerando a incompletude que constitui o objeto de análise, as conclusões da tese.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta tese, então, adoto o dispositivo teórico-analítico da AD, tendo em vista que, assim como Pêcheux ([1966], 2011b, p. 35), entendo que

o instrumento de transformação da prática política é o *discurso*, como sistema articulado que remete à prática social complexa - seja ela de Mito ou de sistema - compreende-se finalmente que a prática política tem por função transformar as relações sociais reformulando a demanda social por meio de um discurso. Dizendo isto, não pretendemos que a política se reduza ao discurso; mas que toda decisão, toda 'medida' no sentido político adquira seu lugar na prática política *como* uma frase em um discurso.

Essa afirmação de Pêcheux, ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert (1966), já demonstrava sua preocupação com a dimensão política do discurso, como sendo também constitutiva das práticas de transformação social, porém, em se tratando de investigação, ele sempre demonstrou preocupação com a interpretação, com as questões éticas da pesquisa, o que foi retomado por Orlandi (2014, p. 49) como "uma questão ética e política, [...] uma questão de responsabilidade, pois ciência e política se atravessam em conjunturas sócio-históricas sempre particulares, por isso mesmo, muito significativas".

E é a partir desses pressupostos teóricos que, na sequência, passo a discorrer sobre o modo como se constitui o arquivo de pesquisa e as principais noções da AD que serão mobilizadas no percurso metodológico.

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE PESQUISA

Para dar suporte a esta pesquisa, cuja centralidade é a política do EF9A materializada na Lei 11.274/2006, entendida aqui como materialidade significativa (LAGAZZI, 2011), inicialmente discorro sobre o conceito de arquivo em AD. Para Pêcheux (1997b, p. 57), a noção de arquivo constitui-se em seu sentido amplo como um "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão".

Um dos passos dados foi reunir todos os documentos que normatizaram o EF9A em nível nacional e nos municípios pesquisados (o detalhamento dos documentos que vão compor o *corpus* é apresentado em seção específica), os quais subsidiaram a implantação da respectiva Lei do EF9A nas instituições educacionais.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa documental é um importante instrumento de análise e constitui uma fonte extraordinária em pesquisa qualitativa, tanto

como fonte de informações sobre um determinado tema como também para complementar a pesquisa. A partir desta compreensão, é relevante a contribuição de Santos (2000), quando menciona como importantes fontes de pesquisa: notas, projetos de Lei, discursos, mapas, inventários, depoimentos orais e escritos, documentos informativos arquivados em repartições públicas, etc.

Porém, uma vez reunido o material do *corpus*, o analista passa para um trabalho que pode também, de acordo com Pêcheux (1966 [2011], p. 53), "com os meios à nossa disposição, [fazer] um inventário dos instrumentos suscetíveis de uma re-apropriação científica [...] proporemos o conceito de 'escuta social'". A noção de *inventário* e de *escuta social* interessa, aqui, na medida em que passamos a refletir sobre a política do *Ensino Fundamental de nove anos* nos seus diferentes contextos e dimensões, pois o *inventário* é construído a partir de uma *escuta social*, que, nesta pesquisa, envolve ouvir os sujeitos da instituição escola, suas percepções em relação ao processo de implantação e implementação do *ensino fundamental de nove anos*. A pesquisa, neste sentido, é como "um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento (LUNA, 2000, p. 15)".

Assim sendo, podemos dizer que "A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2009, p. 54)".

É importante ressaltar, entretanto, que este processo não consiste apenas em juntar os documentos. Ele exige do analista um olhar atento para a escolha do *corpus* de forma a atender/buscar responder às questões centrais da pesquisa, ainda que tenhamos consciência de que estamos diante de uma "pluralidade dos *gestos de leitura* que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivos" (PÊCHEUX, 1997b, p. 64).

Na organização dos documentos, então, é preciso escolher o recorte e organizar as sequências discursivas que comporão o *corpus*. Uma vez escolhido o *corpus*, passamos para uma fase de organização das sequências discursivas que, de acordo com Courtine (2009), deverão estar ligadas a uma "rede de memória". Essa compreensão é importante, pois é o que baliza a forma de organizar as sequências discursivas nos eixos que compõem os capítulos desta tese.

De acordo com Mazière (2007, p. 59), a partir desta concepção, o analista faz criteriosamente "a escolha dos textos a segmentar, escolhidos desde o princípio [...]" os quais devem contribuir para a análise, pois ainda, segundo Mazière (2007, p. 60-61),

o *corpus*, transformado em 'rede de memória', se torna uma espécie de 'dicionário discursivo' que integra continuamente o efeito das aberturas, reconfigurações, mudanças de estado do *corpus* ao longo da análise. A construção inclui as 'maneiras de falar', rotinas, esquematizações. Simultaneamente essa rede de memória deverá, no curso da escrita da análise, construir novos enunciados abrindo novas regiões de *corpus*.

A partir dessa concepção de *corpus*, é importante dizer, ainda, que no decorrer do estudo e da escrita da tese, outros recortes poderão ser incorporados à análise. Em termos de planejamento metodológico e organização do *corpus*, de acordo com o problema da tese, neste capítulo também apresento a forma como vou tratar os dados coletados. Mediante essas considerações, podemos dizer que o *corpus* é parte inerente à tessitura da tese, ou seja: "o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteiras no qual o interdiscurso, exterior, irrompe, o intradiscursos" (MAZIÈRE, 2007, p. 61).

Em AD, então, o *corpus* não está todo dado *a priori*, ele se constrói ao longo do processo, de acordo com a forma como o processo discursivo vai se construindo e de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. No caso desta tese, faremos uso dessa metodologia na medida em que formos discorrendo analiticamente sobre nosso objeto de pesquisa.

Para contribuir com esse processo metodológico e seu sentido nesta tese, reitero uma passagem de Pêcheux (1990), quando, para falar do batimento (tensão) entre descrição e interpretação, assim se posiciona:

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados (p. 57).

Entendo que essa é uma passagem importante, pois numa pesquisa o *corpus* é mobilizado num jogo de tensões, que é o que nos dá as indicações de sentidos e nos move no processo discursivo.

A noção de *corpus* empírico também foi desenvolvida por Orlandi (1984) como recorte discursivo, o que aqui denominamos sequência discursiva (SD).

Nesse sentido, a escolha das sequências discursivas devem seguir o critério de interesse da pesquisa. Para tanto, uma das noções que mobilizo é a de condições de

produção<sup>9</sup>, a partir da qual pude julgar com mais propriedade as SD que melhor contribuiriam para problematizar a temática em questão.

Ainda com referência ao dispositivo analítico, para trabalhar os processos discursivos em análise, outra noção fundamental é a de *materialidade significante* (LAGAZZI, 2011a e 2011b). Vale ressaltar, também, que esta constituição entra na trama da tese gradativamente e durante o processo de teorização do objeto de pesquisa, no decurso do processo analítico, o que, no dizer de Lagazzi, “é importante porque os discursos se entrecruzam e as formulações se abrem em outras possibilidades de rearranjos significativos (2011b, p. 289)”.

Na sequência, mostro como está constituído o arquivo de pesquisa de base e de onde foram extraídos os recortes discursivos que compõem as SDs que ancoram a construção dos fios desta tese.

### 2.1.1 O recorte discursivo

Passo à apresentação que nos respalda na constituição do arquivo de pesquisa, à apresentação do arquivo e a sua forma de distribuição ao longo da tese, lembrando que este poderá ser complementado no decorrer do processo analítico, na medida em que a pesquisa o suscitar, porém os recortes discursivos que forem sendo incorporados deverão estar sempre em consonância com a lógica de organização metodológica da pesquisa.

Antes de passar para o detalhamento do recorte discursivo da tese, lembro que, exposto ao gesto de interpretação do analista, pela sequência discursiva, ele está no nível do intradiscurso do sujeito que enuncia e que, mediante o dispositivo teórico analítico da interpretação, expõe “*o olhar leitor à opacidade do texto*” (PÊCHEUX, [1975]2009).

Desse modo, para analisar o funcionamento discursivo da Lei do EF9A, organizei o *corpus* a partir da concepção de arquivo em AD, já mencionada na seção anterior, de forma a trabalhar com o discurso na linha da sua constituição, nos eixos vertical e horizontal de constituição do interdiscurso, implicando sujeitos em um lugar social, que emergem em certas posições-sujeito, ocupando lugares discursivos.

De acordo com Grigoletto (2005, p. 16), lugar discursivo é aquele que “se situa no entremeio da forma e da posição-sujeito, estando afetado pelo lugar social/empírico que o

---

<sup>9</sup> O conceito de condições de produção (CP) é utilizado na tese a partir de Pêcheux, que busca a busca a noção no materialismo histórico. Ver o texto “O processo sem sujeito nem fim(s) - Posições I”, de Althusser (1978).

sujeito do discurso ocupa socialmente", e que também explica o *modo de funcionamento discursivo*, nas suas diferentes dimensões, conforme está descrito adiante.

Entretanto, considerando que o lugar social/empírico dos sujeitos muda, assim como as posições-sujeito se constituem a partir do lugar social em que estes sujeitos se situam, e entendendo que os sentidos produzidos nestes diferentes espaços discursivos também são singulares, trabalho com três modos de funcionamento discursivo. Cada um destes *modos* reflete um lugar social/empírico de constituição das discursividades do EF9A em três níveis hierárquicos: *nível macro*, de âmbito federal, onde se constitui o discurso político do EF9A; *nível meso*, no âmbito dos Conselhos de Educação (de onde emanam as normativas que regulam as políticas educacionais, e, neste caso, nosso foco são as instruções normativas que definem a operacionalização da política do EF9A nas instituições vinculadas aos respectivos sistemas); e *nível micro*, que compreende as instituições educacionais onde a Lei é (e está sendo) materializada.

Dito de outra forma, esses modos de funcionamento discursivo sempre implicam um lugar social (PÊCHEUX, [1969] 1990); neste caso, o lugar social/empírico no *nível macro* de âmbito federal é o próprio Ministério da Educação com os discursos daí decorrentes; no *nível meso*, são os conselhos (estaduais e/ou municipais); e, no *nível micro*, é a escola. Cada uma dessas regiões discursivas é constantemente afetada por territórios constituídos por campos de saber específicos e que constituem as *regiões discursivas* nas quais os sujeitos, a partir das suas posições-sujeito, se movimentam de um modo mais ou menos consentâneo com o que é previsto como saber, valor e ideologia constituídos, sempre lembrando a porosidade e a heterogeneidade constitutivas dessas regiões.

Também é importante destacar que, para perceber os espaços onde estes discursos proliferam e entrar neles, foi necessário entrar no espaço da gestão das instituições, assim como na instituição escola, para observar e conversar com os sujeitos, que em diferentes posições-sujeito dão a dinâmica do processo discursivo de funcionamento da Lei 11.274/06 neste lugar social que é a escola.

A seguir, objetivamente, apresento a forma como será composto/organizado o arquivo de pesquisa, nos seus três modos de funcionamento. Cabe destacar que estou tratando o *corpus* nestes três modos para explicar as diferentes instâncias de funcionamento do discurso, considerando cada *lugar discursivo* e as diferentes posições-sujeito, mas sempre considerando essas regiões discursivas como instáveis, e cujas fronteiras são porosas. O arquivo de pesquisa nos remete para diferentes funcionamentos discursivos, em função das regiões discursivas em que os sujeitos se inscrevem.

O *corpus* foi tratado conforme estes três modos de funcionamento, mas não, necessariamente, separado em tópicos específicos, pois a trama em análise acontece em rede e é justamente nos nós que constituem essa rede, no confronto, nas contradições, que, em muitos momentos, se encontram os elementos mais interessantes para reflexão. Em termos metodológicos, porém, vou olhar para o *corpus* a partir de três modos de funcionamento, a saber:

***Modo de funcionamento discursivo 1:*** se constitui no eixo vertical, representa o *nível macro* onde se constituem as Políticas Nacionais de Educação, em âmbito federal, neste caso, a Lei 11.274/06. As SDs são extraídas dos documentos elencados abaixo e refletem a posição-sujeito política, do estado brasileiro.

- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001<sup>10</sup> (Estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da Educação Nacional);

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005, D.O.U. de 17-05-2005<sup>11</sup>);

- LEI 11.114 de 16 de maio de 2005, D.O.U., de 17-05-2005;

- LEI 11.274/06, D.O.U., de 07-02-2006;

- ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS<sup>12</sup>: orientações para inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Além dos documentos citados, também constituem o *corpus* SDs que foram extraídas de revistas da área da Educação disponíveis na internet, que veicularam depoimentos de pessoas de referência nacional em função de lugares sociais em que podem, em momentos específicos, assumir uma posição-sujeito para enunciarem sobre a Lei 11.274/06, por ocasião da sua aprovação.

Nesse modo de funcionamento, a reflexão analítica é mostrada em relação ao funcionamento discursivo do processo de criação da Lei 11.274/06, com referência ao discurso político. Este processo, que também ocorre numa dimensão macro, visto que congrega o lugar discursivo hierarquicamente mais elevado e de onde emergem as políticas educacionais, políticas estas que depois se desdobram nos níveis meso (nível intermediário) e

---

<sup>10</sup> Plano Nacional de Educação, PNE 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 21 de julho de 2014.

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) - Acesso em 8 de março de 2014.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

micro (materialização no âmbito das instituições educacionais), é o que estamos concebendo discursivamente como um *macroacontecimento*.

**Modo de funcionamento discursivo 2:** As SDs são extraídas da Resolução de implantação do EF9A no Estado de Santa Catarina e dos municípios pesquisados. Estas resoluções são baixadas pelos conselhos (estadual e/ou municipais) à luz da Política Nacional e têm o objetivo de normatizar, de regular o funcionamento do EF9A nas respectivas instituições educacionais a eles vinculadas. É importante lembrar que os sistemas de ensino municipais, que não possuem sistema de ensino próprio, seguem a resolução do Conselho Estadual de Educação – neste caso, do Estado de Santa Catarina.

Nesse modo de funcionamento, o processo analítico se mobiliza em torno desse acontecimento histórico na sua dimensão *meso* (*nível intermediário*).

**Modo de funcionamento discursivo 3:** Estas SDs foram organizadas por meio de entrevistas com pessoas que, a partir das posições-sujeito que ocupam, materializam a Lei nos diferentes sistemas de ensino (entre eles: os gestores administrativos, pedagógicos e os professores) dos municípios onde foi desenvolvida a pesquisa. Complementarmente, e quando (ou se) as discussões suscitaram a necessidade de melhor visualização do processo nas instituições educacionais, também fiz uso do registro fotográfico dos ambientes utilizados pelas crianças do ciclo alfabetizador das escolas selecionadas.

No *modo de funcionamento discursivo 3*, o processo analítico se desenvolveu em torno do acontecimento na sua dimensão micro (nesse nível estão os discursos que circulam no âmbito das instituições educacionais, onde se materializa a Lei); é o momento de entrar na instituição escola, de ouvir quem faz a gestão da escola, mas também de ouvir os professores. Vale dizer, ainda, que estes três modos de funcionamento discursivo são importantes, a meu ver, porque as pessoas sempre falam de um lugar social, especificamente, de um lugar discursivo e de posições-sujeito diferentes; conseqüentemente, as enunciações também são resultado de inscrição em regiões discursivas diferentes, daí olhar para o seu funcionamento nas distintas posições-sujeito.

As seqüências discursivas que compõem o *corpus* nos seus três *modos de funcionamento 1, 2 e 3* se encontram ao longo desta tese, no processo de discursivização deste acontecimento, nas suas três dimensões: *macro, meso e micro*.

Importante dizer que, quando nos referimos às dimensões *macro, meso e micro*, nos referimos também a um determinado lugar discursivo, lugar este que se desenrola em três níveis, o que implica pensar nas condições de produção (CP) dos discursos que circulam nestas dimensões. Courtine, ao pensar neste jogo discursivo com o qual os sujeitos se

envolvem no processo discursivo, trouxe para sua explicação a metáfora. Diz ele: "o plano das CP se reduz a uma 'análise circunstancial que permitiria alcançar uma unidade de conjunto necessária (do discurso), já que a argumentação é teatralidade'" (COURTINE, 2009, p. 52).

Esta afirmação nos remete a pensar a noção a partir de um conjunto de relações discursivas, mas que são determinadas, de acordo com Courtine (2009, p. 49),

A partir de "lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos a sociologia pode descrever". As relações entre esses lugares objetivamente definíveis encontram-se representadas no discurso por uma série de "formações imaginárias" que designam o lugar que o remetente e o destinatário atribuem a si e ao outro [...].

A partir desse entendimento, constituem-se as bases para a organização das SDs (sequências discursivas) os documentos que normatizam a política do EF9A no Brasil e nos municípios. São eles que nos permitem refletir sobre a posição-sujeito do governo, do discurso político, nas suas diferentes dimensões. Ainda neste grupo de SDs, também estão incluídas outras SDs que refletem o posicionamento da comunidade de pesquisadores da área da Educação, e que se manifestaram em relação à Lei, em veículos de comunicação de repercussão nacional (revista especializada e/ou jornais da época da aprovação da Lei 11.274/06).

Destaco, também, que o recorte discursivo das SDs contempla o discurso das diferentes posições-sujeito nas instituições e municípios pesquisados. Sendo assim, essas SDs nos possibilitam verificar o funcionamento discursivo no âmbito do processo de materialização da Lei em municípios do sul de Santa Catarina, com foco para os processos discursivos que se referem à implantação da Lei 11.274/06 e seus influxos no processo de gestão e do ciclo alfabetizador, espaços deste lugar social que a Lei reflete diretamente.

Vale dizer, ainda, que, nesse modo de funcionamento discursivo, o foco está nas discursividades presentes nas materialidades que refletem o processo de implementação da Lei 11.274/06 nas instituições educacionais, incluindo o espaço da sala de aula. Nesse modo de funcionamento entram também em cena, conforme já mencionado, as posições-sujeito identificadas com o discurso pedagógico e com reflexo na materialização dos processos discursivos com as crianças em processo de alfabetização – ciclo alfabetizador.

Lembro, porém, que, pela especificidade da pesquisa, as SDs eventualmente podem estar repetidas, tendo em vista que o processo discursivo acontece em rede e marcado pelas diferentes posições-sujeito, o que envolve pensar essas discursividades imbricadas umas

nas outras, e tais ações podem também refletir/impactar as diferentes posições-sujeito no contexto do trabalho pedagógico com as crianças na instância da sala de aula.

### 2.1.2 A pesquisa de campo

Antes de descrever como foi realizada a pesquisa de campo, é importante lembrar a materialidade significativa aqui em análise, a política do *Ensino Fundamental de nove anos*, pois é importante considerar, neste processo de recolha dos dados da pesquisa, o que, no dizer de Orlandi (1996), significa passar do *dado* para o *fato*. Essa passagem exige que o analista realize um deslocamento, conforme foi dito em item anterior. Este deslocamento ocorre no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo. O que interessa para a AD, então, não é o fato ou o dado, já que é definido como efeito ideológico e não natural, como algo que se constrói no que está dito, mas o que se quis dizer, por que se disse A e não B, e isto está intimamente conectado com as condições sócio-históricas das posições-sujeito, com as condições de produção do(s) discurso(s). É o linguístico e o histórico o tempo todo entrelaçados, no implícito, na constituição do dizer, e por isso há necessidade dos deslocamentos, produzindo os fatos discursivos.

Este, então, foi o desafio, buscar, por meio da pesquisa de campo, os fatos discursivos que constituem o funcionamento discursivo do *Ensino Fundamental de nove anos*.

O *corpus* da pesquisa foi coletado da seguinte forma:

1) Fiz uma análise da Lei 11.274/06 e extraí os excertos/as SDs que interessavam para pensar o funcionamento discursivo do EF9A;

2) Trabalhei com quatro municípios e com uma instituição pública em cada um deles. Os municípios pesquisados foram: São Ludgero, que chamei de município A; Braço do Norte – município B; Armazém – município C e Tubarão – Município D. O nome das instituições não serão divulgados, mas, como foram pesquisadas uma por município, nomeei-as A, B, C e D, respectivamente. Assim sendo, quando as SDs aparecem, indico apenas Município/Escola e a letra correspondente. Os sujeitos da pesquisa também não são identificados e utilizo o mesmo critério de identificação – letras em ordem crescente. Definidos os municípios, fui às instituições para acompanhá-las no processo, para observações e registros que foram realizados em diário de campo, bem como para realizar as entrevistas. Essas idas à escola tinham por objetivo compreender como ocorreu o processo de implantação e a forma como o EF9A estava sendo implementado. Paralelamente, foi preciso

conhecer as normas emanadas pelos Conselhos de Educação e que regulamentam o EF9A nas respectivas instituições, assim como os seus desdobramentos, limites e desafios.

Vale ressaltar que, durante esse processo, foi necessário desenvolver registros sistemáticos, de forma que fosse possível perceber o percurso, que não está previamente definido em toda a sua trajetória. Ou seja: foi possível ir perseguindo o rastro que o próprio processo de implementação vai criando, para, só então, trabalhar sobre os discursos que circulam nessa rede de contradições entre o dito e o não-dito.

Entendendo que em pesquisa necessitamos trabalhar com uma quantidade significativa de dados, que não se podia ficar só com os elementos do diário de campo, pois seriam necessários mais elementos dos sujeitos que constituem o lugar discursivo onde se materializa a Lei do EF9A, foi realizada uma entrevista semiestruturada, cujo instrumento utilizado foi o questionário<sup>13</sup>, uma vez que havia muitos sujeitos envolvidos no processo e a intenção era ouvir todos/as (claro, todos/as que se dispuseram a participar da pesquisa).

De posse dos dados, eles foram digitados e passei para um processo de escolha das SDs que iriam compor o *corpus*. Dois critérios foram balizadores<sup>14</sup>:

- i. maior afinidade com os objetivos da pesquisa, com as questões norteadoras;
- ii. observado o critério dos objetivos, das questões norteadoras, utilizei um segundo filtro que foi buscar as SDs mais recorrentes, com maior grau de regularidade, sempre em consonância com os três modos de funcionamento discursivo, conforme explicitado anteriormente em 2.1.1.

Além da pesquisa de campo, fiz uma pesquisa na internet, objetivando buscar, em revistas eletrônicas da área da Educação, depoimentos de sujeitos influentes no processo de implantação, desde a sua gênese, e que tinham relação com a definição da política do EF9A no âmbito de elaboração da Lei 11.274/06, que eram militantes, ou, então, sujeitos ligados aos órgãos de controle e acompanhamento das políticas educacionais, que são os integrantes dos Conselhos de Educação.

---

<sup>13</sup> O documento de autorização para utilização das entrevistas, assim como o roteiro de entrevistas/questionário, encontram-se nos anexos A e B.

<sup>14</sup> Este critério serviu para balizar a escolha do *corpus* nos seus três modos de funcionamento discursivo (cap. 2.1.1).

Discorro no próximo tópico sobre os gestos de interpretação e como os dados empíricos foram trabalhados em conformidade com o dispositivo teórico e analítico, como materialidade significativa.

## 2.2 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O TRATAMENTO DO CORPUS E SUA INSCRIÇÃO NO POLÍTICO

Considerando, conforme Orlandi, que "é preciso, para se fazer ciência do discurso, estabelecer uma relação de consistência entre a teoria, o método, os procedimentos, e o objeto" (2012, p. 38), para esta pesquisa, fundamentalmente, é preciso situar nosso objeto de análise no campo do político. Ou, como nos diz Pêcheux ([1977] 1990, p. 246, grifo do autor),

não se trata de intervenções puramente *técnicas*: certa maneira de tratar os textos está inextricavelmente imbricada com uma certa maneira de fazer política. Não se pode pretender falar de discursos políticos sem tomar simultaneamente posição na luta de classes, pois essa tomada de posição determina, na verdade, a maneira de conceber as formas materiais concretas sob as quais as "ideias" entram em luta na história.

Dito de outro modo, a prática analítica nunca é neutra. Ao debruçar-se sobre o *corpus*, o analista, embora busque afastar-se do objeto de pesquisa, reconhece que o processo de discursivização sobre o objeto de estudo implica também tomada de decisão. É por isto que iniciei a reflexão trazendo um fragmento de autoria de Pêcheux, que, mesmo sendo escrito pelo autor em outro momento histórico, cabe aqui, visto que uma tomada de posição sempre exige e implica decisão do analista.

Sendo assim, pela natureza do objeto, estas noções fazem sentido, na medida em que, ao trabalhar com uma política educacional, esta também é legitimada pelo discurso político e reflete um posicionamento político na sua constituição e, também, na medida em que vai sendo incorporada pelos sujeitos que, nas suas posições-sujeito, têm responsabilidade pela sua materialização em práticas diversas.

É, então, a partir desse posicionamento político, que nasce numa dimensão discursiva *macro*, que os sistemas de ensino numa dimensão *meso* e as instituições educacionais/as escolas numa dimensão *micro*, também tomam as suas decisões em termos de organização, tanto em termos das estruturas que são necessárias para atender à política instituída, como no cotidiano educativo, no contexto das salas de aula.

Essa forma de organização do *corpus* é importante porque ajuda a perceber como esses discursos funcionam em cada uma dessas dimensões, o posicionamento político dos sujeitos a partir das suas diferentes posições, muito embora, para não deixar o texto tedioso, eu não pretenda insistir em mencionar a dimensão de funcionamento do discurso que está sendo analisado. Entendo que, uma vez esclarecido metodologicamente para o leitor, este levará em consideração que nossa análise está, também, pautada nesse critério.

Destaco, para lembrar, que nesse processo analítico será preciso considerar as condições de produção (CP) em que tais discursos se constituem, uma vez que eles carregam, em seu interior, as marcas do processo sócio-histórico, cuja dinâmica atravessa constantemente os sentidos que são construídos nesses lugares discursivos, daí termos discursos tão diversos em relação a um mesmo objeto, seja na dimensão *macro*, *meso* ou *micro*; assim como Gadet e Pêcheux (2010, p. 158), entendemos que "o sentido não preexiste à sua constituição nos processos discursivos".

E são tais formas de estruturação que se desdobram e constituem os elementos que produzem sentidos para as crianças e para os profissionais envolvidos (professores, gestores e pais), e de onde podem emergir formações discursivas distintas, o que, no dizer de Orlandi (2011a, p. 78), pode configurar-se como um "lugar privilegiado de confronto de vozes". Daí a definição de uma metodologia que favoreça o cotejamento dos dados da pesquisa, da política do *Ensino Fundamental de nove anos*, constantemente, com o dispositivo teórico e analítico da AD, seus implícitos, seus não ditos, seus silêncios – seu direcionamento ideológico. Relembremos Achard (1999, p. 13):

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha [...] sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição "no vazio" de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re) construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

Eis novamente, então, a ideia de que nenhum sentido se constitui na neutralidade; há sempre outras questões ideológicas, históricas trabalhando ali, mas que nem sempre são percebidas pelos sujeitos que o constituem. Esses pré-construídos que estão na história, a historicidade dos fatos, as diferentes formações discursivas, é que geram os efeitos de sentido. Assim, para a AD, a história não é nunca entendida meramente como cronologia, datas. O que interessa é a intervenção da história no dizer, e é esse movimento dialético que ocorre entre o sujeito e as práticas sociais discursivas, e que se significam sempre que nos interessa.

Para trabalhar com a política do EF9A, em sua materialização, e compreender o seu funcionamento discursivo e os sentidos produzidos na instituição educacional, a partir da Lei 11.274/06, uma outra categoria teórica que vai aliar-se ao campo do político, dando âncora para a pesquisa, é o dispositivo da interpretação, em tensão com a perspectiva de descrição.

Segundo Orlandi (1996):

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou *as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos* (p. 9) (grifos meus).

E é neste lugar, nos deslizamentos de sentidos onde língua, linguagem e história se ligam no equívoco, na falha, é que ocorre o trabalho ideológico – o trabalho da interpretação. É também neste emaranhado de efeitos que sujeito e sentidos se constituem, de onde emergem os discursos, que vamos tecer a rede discursiva que envolve a política do EF9A.

Retomando Orlandi (2001, p. 18),

há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados.

Em termos analíticos, destaca-se que, para abordar o campo pedagógico, no que tange ao funcionamento do EF9A e seus reflexos no cotidiano das instituições educacionais em sua relação com a realidade social circundante, pelo fato de essa teoria compreender a linguagem e seu funcionamento considerando as inter-relações discursivas, há também necessidade de confrontar teoricamente esses discursos, principalmente identificando, a partir do discurso pedagógico, a sua base de sustentação. Para tanto, evoco também Foucault ([1975] 2013), pois entendo que temos aí um discurso marcado historicamente por relações de poder e que, como dito anteriormente, ainda hoje, e mesmo que inconscientemente, exerce influência nos modos de organização e estruturação da escola.

De acordo com Foucault, quando se referiu à criação das escolas ([1975] 2013, p. 142-143),

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo e aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] as disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realiam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem lições operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideiais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a instituição de "quadros vivos" que transformam multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicitades organizadas.

Esses sentidos também acabam constituindo a memória discursiva, o imaginário dos sujeitos quando se referem à instituição escola. Nesse sentido, sempre que buscamos compreender uma materialidade linguística do *corpus* de pesquisa, temos que acionar o sentido, ou os efeitos de sentido que tal recorte permite, mas, sempre lembrando que, em AD, os sentidos não são evidentes nas materialidades, assim como considerar o que está no imaginário dos sujeitos e que constitui os sentidos da instituição escola construídos historicamente. Ainda que, em geral, os sujeitos nem se deem conta da origem do que é acionado pela memória discursiva, trata-se de elementos importantes a serem considerados no processo de análise.

Esse é um processo onde há sempre uma relação do sentido com a interpretação e que supõe relação com o equívoco, com a ausência, com o silêncio, com “os sentidos do não-sentido”. É como nos diz a própria Orlandi: “Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser”. Ou seja: porque os sentidos não se fecham, ficam em aberto, em AD são identificados como *incompletude*.

Meu caminho analítico, então, segue mais ou menos essa lógica:

Não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos. Também não trabalhamos com a organização do texto. O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas. Nesse sentido, o texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa “individualização” de relações significativas é que constitui a especificidade, *o ineditismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo*. (ORLANDI, 1998, p. 11, grifos meus)

Este fragmento de Orlandi também nos leva a compreender que, para a autora, todo texto pode se caracterizar como um acontecimento discursivo e isso também implica

reconhecer que, em AD, nenhum sentido se constitui na neutralidade; há sempre outras questões ideológicas, históricas trabalhando ali, que nem sempre são percebidas pelos sujeitos que a constituem. E esses pré-construídos que estão na história, na historicidade dos fatos, nas diferentes formações discursivas, é que geram os efeitos de sentido.

A partir desses pressupostos, é possível dizer, então, que para a AD a história não é nunca entendida como ordem cronológica. O que interessa para a AD é a intervenção da história no dizer, e é esse movimento dialético que ocorre entre o sujeito e as práticas sociais. Assim, na busca de um campo teórico que nos permita trabalhar com a discursividade da política do EF9A, em sua materialização, para compreender o seu funcionamento discursivo, os sentidos produzidos a partir dessa Lei, um dos dispositivos teóricos da AD, sempre em cena, é o da interpretação.

Entendo que é nesse lugar, nos deslizamentos de sentidos, em que língua, linguagem e história se ligam no equívoco, na falha, que acontece o trabalho ideológico – o trabalho da interpretação. E é nesse emaranhado de efeitos que sujeito e sentidos se constituem e de onde emergem os discursos, que o tempo todo estão indo e vindo para a constituição da política do EF9A. De acordo com Orlandi, é preciso reconhecer que o material empírico é um *continuum discursivo*, onde início e fim não estão resolvidos e também não são perceptíveis diretamente. "O que se analisam são estados de um processo discursivo sem pretender fechar esses estados em si mesmos, mas, antes, vendo neles relações com outros estados, igualmente significativos, desse processo (ORLANDI, 1998, p. 10)".

Neste texto, então, em termos metodológicos, a ancoragem está nesta concepção. Conforme Orlandi (1998, p. 11), "não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos. Também não trabalhamos com a organização do texto. O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas". Ainda nessa direção, e de acordo com Courtine (2009, p. 112), entra em cena, também, o conceito de domínio de memória, que

representa, num plano de organização de *corpus* discursivo, o interdiscurso como *instância de constituição de um discurso transverso* que regula para um sujeito enunciador, produzindo uma sdr em cp determinadas, o modo de doação de que fala o discurso [...].

Em ligação com essas questões do dispositivo teórico e analítico da AD estão as bases desta pesquisa, cujo fundamento epistemológico busco complementar na sequência, quando trato do edifício teórico da AD onde estão ancoradas as noções mobilizadas na tese.

### 3 DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO: CRUZAMENTOS

O dispositivo teórico e analítico, conforme já mencionei, é o da AD de linha francesa, mais especificamente os estudos de Michel Pêcheux e Orlandi, entre outros autores pesquisadores da área. Para pensar a Instituição Escola como espaço institucionalizado, como uma instância de poder, nos firmaremos nos estudos de Althusser e Foucault. Complementarmente, para pensar o discurso pedagógico do ensino fundamental de nove anos, o processo de alfabetização e letramento, teremos como base Tfouni e Soares. No que tange à discussão da singularidade da infância, busquei suporte teórico em Kramer, Rocha, porém, vale ressaltar que (a qualquer momento) outros autores também são evocados à medida que a discussão for avançando.

#### 3.1 SITUANDO A FILIAÇÃO TEÓRICA

Ainda que para pensar a metodologia já tenhamos buscado ancoragem na AD (e nem poderia ser diferente, tendo em vista que a AD constitui a metodologia da tese), entendo ser importante situar as bases epistemológicas da AD, o seu edifício teórico. Para tanto, brevemente, proponho um retorno no tempo histórico até a França, anos 1960, quando é fundada a AD. A AD tem seu nascimento na conjuntura teórico-política da década de 60, mais precisamente entre os anos de 1968-70, na França, tendo como precursores o linguista francês Jean Dubois e o filósofo Michel Pêcheux, que tem seu pensamento marcado por debates teóricos em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia<sup>15</sup>.

Vale destacar que o nascimento da AD ocorre em meio à crise do estruturalismo e em plena expansão da ciência linguística, o que, segundo Malidier (1997), confere à AD uma origem própria e garante consistência teórica tanto do lado de Dubois quanto do de M. Pêcheux.

Segundo Malidier (1997), a dupla fundação da AD por Dubois e Pêcheux gera um campo novo na conjuntura teórico-política do final dos anos 60 na França, e mais tarde, na década de 70, passa a denominar-se AD de linha francesa<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Vale destacar que a influência do filósofo Michel Foucault no pensamento de Pêcheux ocorre somente mais tarde, porém ele é um filósofo que desempenha papel importante nas ideias de Pêcheux. Neste trabalho, porém, Foucault entrará, oportunamente, quando se tratar das discussões sobre a instituição escolar enquanto espaço hierarquizado e disciplinar.

<sup>16</sup> Vale destacar que, segundo Orlandi (2011b, p. 14), esta não é uma afirmação de Pêcheux; essa denominação é de Guespin, "e tampouco era seu objetivo adjetivar a Análise do Discurso ("francesa"). Pêcheux pensava a

Ainda de acordo com Malidier, é importante ressaltar, também, que embora exista divergência teórica entre Dubois e Pêcheux, os dois autores compartilharam espaço comum entre o marxismo e a política, no campo do político, partilhando as mesmas ideias em torno da luta de classes, sobre a história e sobre os movimentos sociais, o que nos dá indicações da consistência teórica desse dispositivo para o nosso objeto de estudo, no caso o EF9A no campo das Políticas da Educação.

Porém, é preciso destacar que, mesmo dividindo as mesmas concepções semelhantes em torno de algumas questões/reflexões, a AD possui uma dupla fundação e os seus precursores divergem bastante em termos epistemológicos, causando um "certo" conflito teórico desde então. Entre estas divergências teóricas pode-se dizer, segundo Malidier (1997), que Dubois:

- a) elege o discurso político como objeto específico da nova disciplina (AD). A AD é pensada, então, num *continuum* – que significa a passagem do estudo das palavras (lexicografia) ao estudo do enunciado (AD), gerando progresso para a linguística;
- b) na AD dá lugar à enunciação; inclusive seus primeiros trabalhos elegem esta dimensão.

Já, para Pêcheux, desde 1969, a AD tem suas bases numa teoria não-subjetiva, numa ruptura com as práticas aplicadas, sendo pensada

como ruptura epistemológica com a ideologia que domina nas ciências humanas (especialmente a psicologia). O objeto discurso, que reformula a fala saussuriana na sua relação com a língua, implica, de acordo com a fórmula althusseriana, uma mudança de terreno. Mais globalmente, é a maneira de teorizar a relação da linguística com um exterior, que diferencia as duas AD. (MALDIDIER, 1997, p. 19)

Pode-se dizer, então, que:

- a) Para Dubois (MALDIDIER, 1997, p. 19) existem dois modelos: o modelo linguístico e o modelo sociológico (ou histórico), psicológico (ou psicanalítico); e,

b) para Pêcheux (MALDIDIER, 1997, p. 19) "o objetivo teórico articula a questão do discurso àquela da ideologia. Assim sendo, a análise (do discurso) só pode ser pensada em relação a uma teoria (do discurso)".

Neste sentido, Maldidier (1997) pondera que, apesar das divergências dos dois itinerários, "eles desembocam simultaneamente num gesto idêntico, que caracterizo como um ato de fundação" (p. 19), pois, segundo a autora tanto um como outro anunciam um programa teórico e prático e instituem uma espécie de 'disciplina transversal' tentando, ao mesmo tempo que pensando sua autonomia, recusar uma relação pura e simples à linguística. Mas, pergunta a autora,

o que significa esse duplo gesto inaugural? Que elementos essenciais são constitutivos da AD? A essas questões, me parece, pode-se responder da seguinte forma: nos dois casos, o objeto discurso é pensado ao mesmo tempo que o dispositivo construído para a análise. Do lado de J. Dubois, as regras de constituição de corpus contrastivos acabam por levar a um dispositivo operacional concebido sobre um princípio estrutural: relacionar um modelo relevante da linguística com um outro modelo, controlar variáveis e invariantes. Quanto a M. Pêcheux, cujas preocupações epistemológicas eu já aponte, ele não podia pensar um domínio de conhecimento novo sem se interrogar sobre os instrumentos de sua análise. (MALDIDIER, 1997, p. 20)

Nesse entendimento, é por isso que intuimos que Pêcheux é quem vai se destacar mais como o fundador da escola francesa de AD, a chamada AAD69.

Outra questão importante a ser observada nesta breve retrospectiva é o alerta que Orlandi faz para os estudiosos da AD com relação à necessidade de ler Pêcheux, pensando a sua teoria para os dias atuais, o que a autora considera como sendo "o risco da leitura: o revisionismo" (2011b, p.15).

Para os leitores da teoria de Pêcheux, faz-se importante também ler a teoria marxista, por exemplo, *O capital* (Marx) e *Aparelhos Ideológicos de Estado* (Althusser), entre outros; sobre a Psicanálise (Lacan) e a Sociologia (E. Durkheim), cujas bases são uma contribuição para a ancoragem da AD enquanto dispositivo teórico. Isto porque o que mais interessa para a AD são as razões (por quê, para quê, como) pelas quais algo foi (ou é) dito, ou seja: no caso da AD o mais importante nunca é o conteúdo. O que mais interessa nesse campo é o funcionamento discursivo, são as condições de produção dos discursos, suas formações discursivas. Diz Orlandi (2011b, p. 17) a respeito de Pêcheux:

Firme em sua fundamentação na análise de discurso, reflete a respeito da forma pela qual o '*socialismo existente*' (são palavras dele) inscreve sua relação na história do

desenvolvimento do capitalismo. Não deixa nunca de pensar o sujeito, a história, a língua, a linguagem, o discurso.

É importante, porém, dizer que esses elementos, na enunciação, não estão separados entre si, ao contrário, são esses elementos integrados e interligados que formam as redes de sentido presentes nos discursos, no interdiscurso.

E, para a identificação de uma posição-sujeito, há a necessidade de considerarmos os conceitos centrais da AD que subsidiaram esta pesquisa, o que passaremos a fazer na sequência.

### 3.2 DESENROLANDO OS FIOS: BUSCANDO ÂNCORA PARA TRABALHAR O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO EF9A

Começo esta seção lembrando um destaque de Courtine (1999, p. 18) no texto *O chapéu de Clémentis*, no qual se lê que: “para trabalhar com a categoria de discurso, é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo”, o que significa, aqui, que para situar o quadro teórico da AD como base desta pesquisa, é também importante refletir sobre o terreno arenoso em que se situa este campo de estudos, tão complexo e fascinante ao mesmo tempo, visto que em AD a língua não é autônoma, ela é heterogênea, opaca, se constitui na historicidade, mas não descolada da sua estrutura.

E é a partir dessa concepção que podemos dizer que o que caracteriza a língua em AD é o fato de ela estar sujeita à equivocidade. É importante lembrar, porém, que a concepção de equívoco em AD não é um "acidente"; em AD entendemos o equívoco como inerente ao processo discursivo compondo a estrutura da língua. Outra característica da língua é a sua incompletude, que se constitui no sujeito pelo interdiscurso. Segundo Santos (2013, p. 219),

Pêcheux define a noção de interdiscurso como memória discursiva, ou seja, um conjunto de já-ditos que sustenta todo o dizer. Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que envolvem os sujeitos. Assim, o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente.

Podemos dizer, então, que em AD o sentido sempre pode ser outro, está em constante movimento: “é a dança dos sentidos!”<sup>17</sup>. Assim, a linguagem, em todas as suas dimensões, tem uma relação direta com a produção de sentidos, decorrente do simples ato de

---

<sup>17</sup> Memória das aulas com a Profa. Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS, 2013).

se manifestar/produzir um texto (oral ou escrito). A tarefa de mobilizar as noções da AD para compreender o funcionamento discursivo é do analista. Vale ressaltar, porém, que os sentidos não são evidentes. Há uma relação do sentido com a interpretação, que se inter-relaciona com o equívoco, com a ausência, com o silêncio, com a não transparência da linguagem, o deslocamento do sujeito e “a relação complexa da língua – capaz de falhas – com sua exterioridade, o interdiscurso: ‘algo fala antes, em outro lugar, independentemente’” (ORLANDI, 2012b, p. 129, citando Pêcheux).

Todos esses conceitos são muito complexos na teoria da AD. Desde a sua fundação, Pêcheux se associa às ciências sociais para a formação de um campo novo, tendo como objeto o discurso. E é da interface entre as ciências que a AD nasce a partir deste tripé: a Linguística, a Psicanálise e a História. É por isso que a AD é também conhecida como uma disciplina de entremeio, pois ela existe entre essas três áreas ou disciplinas (cf. ORLANDI, 2002).

Objetivamente podemos dizer que: a) na Psicanálise, Pêcheux encontra um terreno fértil para pensar um sujeito que rompe com o subjetivismo das ciências sociais; b) na história, no materialismo histórico, ele busca a compreensão sobre a historicidade do sujeito (Marx); c) e para pensar o sujeito, a sua subjetividade ideológica, Pêcheux encontra aporte teórico em Althusser (1978), de quem Pêcheux também se apropria do conceito de forma-sujeito<sup>18</sup>.

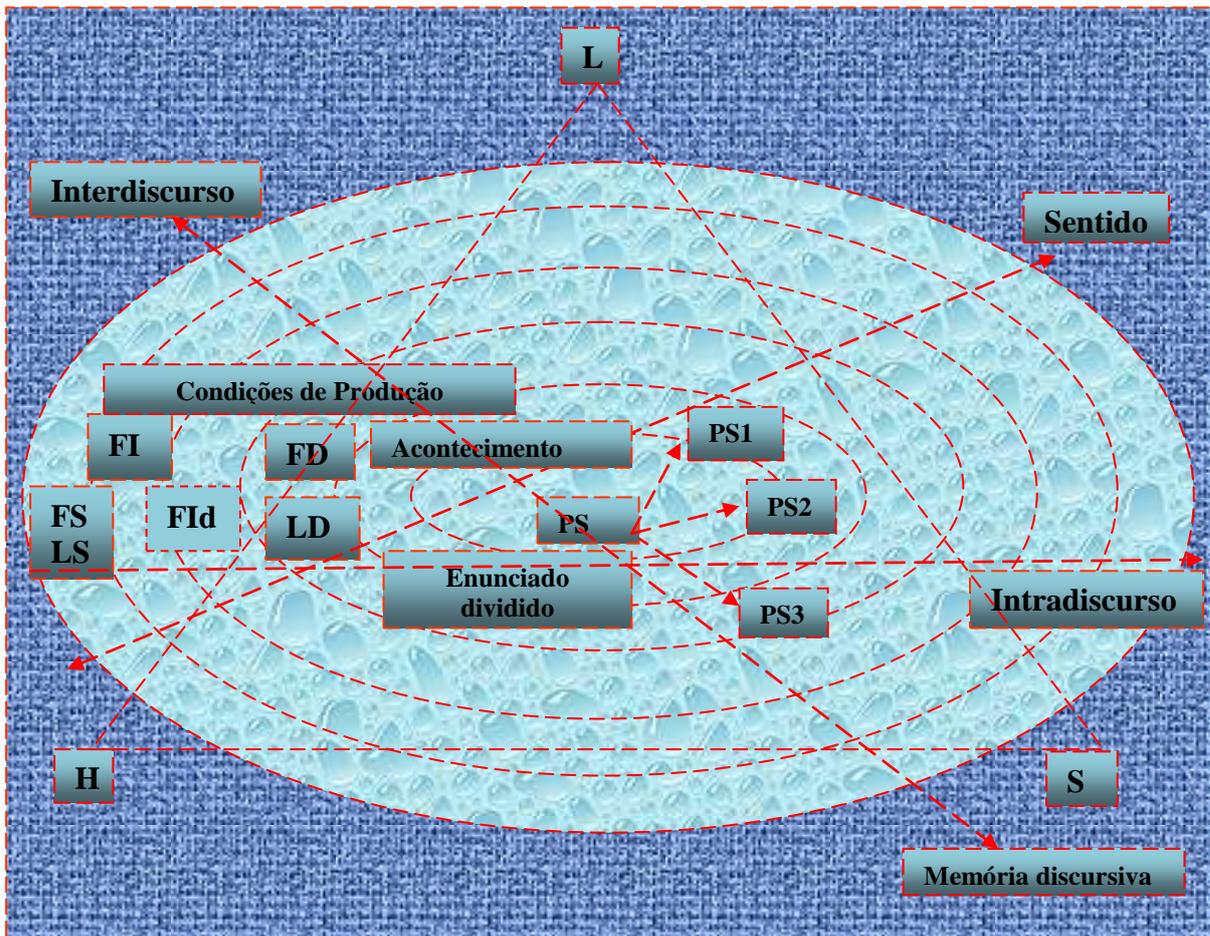
Dito isto, passo a discorrer sobre os principais conceitos que constituem a teoria da AD e que constituíram a base teórica para esta tese, fornecendo subsídio para as discussões sobre o funcionamento discursivo, a partir das condições de produção, da Lei 11.274/06, do EF9A.

Inicialmente, e para que possamos mostrar como se situam os fundamentos epistemológicos da AD, apresento uma figura-resumo dos conceitos que fornecem as bases da Teoria do Discurso desta tese, conceitos sobre os quais passo a falar na sequência:

---

<sup>18</sup> De acordo com Althusser (1978, p. 67): "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática de se revestir da *forma de sujeito*. A “**forma-sujeito**”, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais: pois as **relações sociais de produção e de reprodução** compreendem necessariamente, como parte integrante, aquilo que Lênin chama de “*relações sociais* | jurídico - | *ideológicas*”, as quais, **para funcionar, impõem a todo indivíduo-agente a forma de sujeito**".

Figura 1- Análise de Discurso de linha francesa - funcionamento discursivo



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Retomo o tripé da AD: Linguística, História e Psicanálise para dar ancoragem aos demais conceitos, que vêm enredados, mostrando o funcionamento discursivo dessa engrenagem teórica.

Para mostrar a porosidade, a opacidade da língua, procurei desenhar a figura de forma que os conceitos aparecessem entre linhas pontilhadas, o que significa pensar os conceitos entrelaçados um no outro e na opacidade que os caracteriza, pois o sentido em AD não é fechado em si mesmo, constituindo-se na sua incompletude (ORLANDI, 2012b). E foi essa concepção que também me motivou a representar os conceitos numa imagem elíptica, numa figura que não tem início nem fim, não é linearizada e nos dá ideia de simetria, de algo que desliza, mas de forma circular e imbricada pelas linhas pontilhadas, que também representam a falha, o furo, o equívoco, a porosidade da língua, conforme já mencionei, mostrando esse cruzamento entre os conceitos, a sua incompletude como lugar em que nada se fecha.

Fica então, para nós, em AD, trabalhar a partir da historicidade das situações discursivas, pois como nos diz P. Henry (1997, p. 29),

não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causa e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso.

Trata-se de uma concepção que nos remete para além de uma análise pragmática, ou de base cronológica da história, é uma abordagem que nos remete para a não transparência da linguagem, para a sua discursividade.

Passo, agora, às noções que compõem o corpo teórico da tese. Início pela noção de sujeito para a AD, para depois apresentar as noções com as quais a de sujeito está entrelaçada, enredada.

Em AD, uma das formas de subjetivação dos indivíduos se dá pela ideologia (ALTHUSSER, 1985). Pela ideologia o sujeito é assujeitado. O sujeito é compreendido pela teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que caracterizam o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele este assujeitamento, o que ocorre pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito. De acordo com Althusser (1985), *A ideologia interpela os indivíduos em sujeito*, ou os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia.

Acrescento aqui uma observação de Pêcheux no texto *A língua inatingível*, na coletânea *Análise de discurso: Michel Pêcheux*, quando ele retoma Althusser, v. p. 96].

Em entrevista publicada em 1991, em um periódico canadense (cf. PÊCHEUX; GADET, [1991] 2011, p. 96), Pêcheux retoma o texto de Althusser sobre os aparelhos ideológicos de Estado, em que ele considera a ideologia do ponto de vista da “reprodução das relações de produção capitalistas”, e salienta que ‘reprodução’ fora interpretada como mera repetição de um estado de coisas. Afirma, então, que “não há como não notar o fato de que considerar a ideologia do ponto de vista das ‘relações de reprodução’, necessariamente, implica, para um marxista, em também considerá-la do ponto de vista da *resistência* à reprodução” (grifo do autor), e que a resistência se manifesta por “efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação” ([1991], 2011, p. 97). Por influência de Foucault, Deleuze e Derrida, Pêcheux muda seu itinerário de pesquisa e passa a explorar esse “jogo de heterogeneidades discursivas móveis que geram eventos específicos às lutas ideológicas do

movimento” ([1991] 2011, p. 98)<sup>19</sup>. Aliás, já encontramos em *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* (texto de 1978), anexo 3 de *Semântica e discurso*, a afirmação seguinte: “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 300-301, grifo do autor).

Assinalemos também aqui o comentário de Pêcheux (1982, p. 63) sobre a quebra em rituais, quando ele desenvolve a discussão sobre a “análise espectral das revoluções”, com sua “misteriosa composição”, em *Délimitations, retournements et déplacements*, na qual assume que “as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra* elas”. Ele diz, exemplificando as formas de resistência, que

toda genealogia das formas do discurso revolucionário supõe fazer primeiramente retorno aos pontos de resistência e de revolta que são incubados sob a dominação ideológica. As resistências: não ouvir ou ouvir de modo viesado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo atravessado, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira mal conhecida; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra, deslocar regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...E assim começar a se liberar do sentido reproduzido pelo discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do não-sentido. (PÊCHEUX, 1982, p. 63-64, tradução nossa)

Outra forma de subjetivação do sujeito se dá pelo inconsciente, e é explicada por Lacan. Para Lacan, o sujeito é dividido, clivado. Assim, o sujeito, tal como Pêcheux o concebeu, constitui-se duplamente pelo inconsciente e pela ideologia: o recalque do inconsciente (Lacan) e o assujeitamento ideológico (Althusser) estão materialmente ligados no interior do que se poderia designar como o processo do *significante na interperlação e na identificação*.

Podemos dizer, também, que o caráter comum entre ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo o tecido de evidências subjetivas. Vale lembrar, porém, que subjetivo não é o que afeta o sujeito, mas aquilo que o constitui; é a falha, o furo, a falta. Isso produz em nós um efeito de evidência, que nos dá ideia de uma existência espontânea do sujeito como origem de si mesmo, o que nos aproxima de outra evidência, a dos sentidos. É como se os sentidos estivessem sempre prontos e disponíveis. Em outras palavras, podemos dizer, retomando Pêcheux (1988, p. 155):

---

<sup>19</sup> Pouco antes, no texto da entrevista, Pêcheux chama de *lutas ideológicas de movimento* às mobilizações que ocorreram no final da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião etc., representando formas de resistência ao que Althusser chamava ideologia dominante.

“[d]a ‘evidência’ da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, ‘estranhamente familiar’”, que o constitui e que se manifesta pelo pré-construído.

A noção de pré-construído, trazida de Paul Henry, de acordo com Pêcheux, “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (1988, p. 164); e articulação “*constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*” (1988, p. 164). E é esse pré-construído, que constitui os indivíduos em sujeito, que causa para o sujeito a impressão de familiaridade do que vem pela memória discursiva, que causa esse efeito de situado antes e em outro lugar, produzindo o efeito de interpelação do indivíduo em sujeito, o que lhe confere esta ilusão de um sujeito plenamente identificado. De acordo com Pêcheux (1988, p. 170): “É nesse reconhecimento que o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal”.

Tal familiaridade, também chamada em AD de ‘evidência’, vem pela ideologia, como explicita Pêcheux (1988, p. 160, grifo do autor):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

A partir desse postulado de Pêcheux, podemos dizer que a língua pode mascarar o sentido, o que nos faz pensar nas contradições presentes nesses efeitos discursivos. A contradição é uma das maneiras pelas quais se produz o efeito de ilusão, que produz no sujeito a impressão de realidade. E, por falar em impressão de realidade, outras duas noções entram em cena: as formações ideológicas e as formações imaginárias, ambas também refletidas/presentes no interdiscurso. Para Leandro-Ferreira (2012), o interdiscurso pode ser compreendido como “um espaço mais amplo, onde coexistem todos os dizeres, os possíveis e os impossíveis, os que já foram ditos e os que ainda não foram, o lugar por isso mesmo de todo o dizer” (p. 145-146).

O interdiscurso, porém, precisa ser compreendido conectado com a noção de ideologia, articulada com as noções de formação social e formação imaginária. Sobre essa rede de significados, Orlandi (1996, p. 30) faz a seguinte menção:

não é a organização mas a ordem social que é relevante: a formação social enquanto sensível às regras de projeção estabelece relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). As posições do sujeito são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. Como a ordem da língua e a ordem do mundo não são coincidentes elas só funcionam pelo imaginário. [...] a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato. Não há conteúdos ideológicos, há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. A língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da língua com o mundo (no caso, da ordem social).

Antes, porém, de continuar focalizando tais noções, é preciso lembrar que esse foi o interesse de Pêcheux quando se aproximou da Psicanálise, pois em AD não falamos em formações inconscientes, mas em formações imaginárias, que estão ligadas constitutivamente à história e cuja materialidade é apreendida no discurso; nesse caso, o equívoco é a marca da existência do inconsciente, do real e de um sujeito que é afetado através da e pela linguagem.

Nesse sentido, e com a contribuição da psicanálise (LACAN, xxxx), vamos ter um sujeito descentrado, que não é o dono de sua "morada", que é duplamente afetado pelo inconsciente e pela ideologia, um sujeito atravessado pela linguagem e conectado numa engrenagem entre o real, o simbólico e o imaginário, um sujeito dividido. A noção de enunciado dividido é tomada por Pêcheux com base em Courtine; segundo Grigoletto (2005), essa noção constitui-se a partir da heterogeneidade das FDs em que os sujeitos, nas suas posições-sujeito, se inscrevem, isto para pensar o funcionamento das posições-sujeito discursivas. Cazarin (2000) também reitera que o enunciado dividido ocorre no confronto entre posições-sujeito distintas e se constitui nas diferentes FDs (ou regiões discursivas) em que esses sujeitos se movimentam.

Orlandi (2012b), tomando por base Pêcheux, refere-se a essa questão afirmando que o sujeito de linguagem é descentrado porque é afetado pelo real da língua (na sua ordem própria) e pelo real da história (a partir das suas necessidades específicas); com isso, ele não tem o controle sobre o modo e por quem está sendo afetado, o que nos permite dizer que o sujeito discursivo funciona afetado duplamente pelo inconsciente e pela ideologia.

Para a abordagem psicanalítica e de acordo com Lacan (xxxx), o sujeito é constituído numa estrutura que suporta a falta, uma vez que os registros do simbólico e do imaginário sustentam o real da falta; temos então um sujeito pulsional, um sujeito do devir, um sujeito que tem a ilusão de ser a origem do seu dizer. O real, para a psicanálise, é o impossível, já o equívoco é a marca do inconsciente. Temos, então, um real do sujeito afetado pelo equívoco, pela falha, através da linguagem; de novo, é a ideia de furo que constitui o sujeito, e o furo constitutivo do sujeito emerge da falta, da falha. É como nos diz Orlandi

(2009b, p. 12), "o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco".

Corroborando essa ideia, lembro aqui a metáfora dos fios e da rede de pescar utilizada por Leandro Ferreira<sup>20</sup>. Fios: a rede de pescar é constituída por fios, mas é constituída também por furos. E só porque se constitui por fios e furos é uma rede de pescar. Assim, também o nosso inconsciente é inconsciente porque o processo de discursivização do sujeito se caracteriza pelo equívoco e pela falta, por aquilo que falha, o que foi denominado por Pêcheux como ato falho.

Em relação a essa falta, ou então o ato falho, o lapso, vale rememorar alguns dizeres de Pêcheux quando se referiu a estes conceitos em "Só há causa daquilo que falha...":

Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa, na medida em que ela se 'manifesta' incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais 'apagados' ou 'esquecidos', mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/non-sens do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 2009, p. 277)

Ainda no mesmo texto, Pêcheux nos diz que:

Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, "uma palavra por outra" é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político). Por esse viés, não estaria a série analítica sonho-lapso-ato falho-Witz encontrando obliquamente aqui algo que infecta constantemente a ideologia dominante, do próprio interior das práticas em que ela tende a se realizar? "Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada", escrevia Althusser no fim do artigo sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado... O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso com o sempre-já-aí, essa origem não detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa "de uma outra ordem", vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÊCHEUX, 2009, p. 277-278)

As passagens de Pêcheux citadas parecem-nos centrais para entender as noções de lapso e ato falho. A partir dessa definição de Pêcheux sobre ato falho e lapso, podemos dizer que o lapso está no ato falho, ou então: o lapso é o ponto em que o ato falho se evidencia, ou

---

<sup>20</sup> Em curso ministrado em 2013, na UFRGS.

seja: trata-se de duas noções imbricadas uma na outra, mas que se materializam no batimento do sujeito dividido.

Sendo assim, vale lembrar, também, outras duas noções de Pêcheux que neste processo de subjetivação do sujeito contribuem para caracterizar a compreensão do sujeito dividido; trata-se das noções de esquecimento (número 1 e número 2). O esquecimento número 1 é da ordem do ideológico e é inconsciente, faz parte da ordem de constituição do sujeito e do sentido. O esquecimento número 2 é da ordem da enunciação – o que produz a impressão de realidade do pensamento. O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis, está presente na enunciação, na constituição do dizer, produzindo a impressão de realidade, como se houvesse uma relação direta entre o que se diz, o que se pensa e a realidade, o que vem pela via do imaginário.

De acordo com Pêcheux, o indivíduo é interpelado em sujeito, porém o sujeito não é origem de si, nem do sentido, mas necessita ter essa ilusão.

Dito isto, e situado o sujeito dentro da tríade que constitui o enredo teórico desta disciplina, passo a discorrer sobre os conceitos que compõem a elipse da figura 2 e como estes se complementam.

Numa dimensão macro da esfera elíptica está a noção de formação social, associada à noção de lugar social. No texto da AAD 1969, no qual era apresentada a primeira versão da teoria da AD, Pêcheux reflete sobre um sujeito que se afasta da concepção de indivíduo empírico, e que se constitui pelas formações sociais (conceito emprestado do Materialismo Histórico), representando um *lugar social no discurso*. Dessa forma, para o fundador da AD, o lugar social corresponde “a um certo lugar no interior de uma formação social dada” (1990, p.77), ou, dito de outra maneira, ao lugar empírico.

Podemos dizer, então, que este sujeito que se inscreve e se constitui numa formação social, num lugar social, também se constitui discursivamente neste lugar empírico e é nele que, pelas formações ideológicas (FI<sub>d</sub>), se constitui o sujeito ideologicamente marcado a par de outros sujeitos. É um processo que ocorre pela via das formações imaginárias (FI) dentro de determinadas formações ideológicas (FI<sub>d</sub>), e representa os sujeitos na esfera das FI<sub>d</sub> e FI, no processo discursivo. São, portanto, as FIs que nos permitem identificar o lugar social dos sujeitos; por exemplo, o lugar social de aluno, de professor, de filho, de pai, de artista, de padre, de prefeito, etc. É das posições-sujeito e do lugar social de enunciação que emergem os discursos, e é no funcionamento desse discurso, no interdiscurso, via memória discursiva, que se materializam as formações imaginárias, atravessadas pelas

formações ideológicas, que são a base das formações discursivas, a matriz do sentido (cf. Pêcheux, 1988).

Em relação ao lugar discursivo, compreendo que a formação social constitui-se pela sociedade onde estamos imersos, e o lugar social pelo lugar empírico onde os sujeitos se constituem ideológica e politicamente em diferentes instâncias: *macro*, *meso* e *micro*. Na primeira, o lugar social da política do *Ensino Fundamental de nove anos* é composta pelos organismos nacionais de Educação, onde circulam sujeitos dessa instância de proposição e controle das políticas educacionais; na segunda, o lugar social é composto pelos Conselhos de educação e secretarias de educação – instâncias intermediárias dos estados e municípios; na terceira, a escola, como instância de atendimento às crianças, é o lugar social.

É nessas instâncias que aparecem as manifestações discursivas decorrentes da implantação da Lei 11.274/06, no Brasil.

Diante disso, é preciso acrescentar que dentro desse lugar social o sujeito enunciador ocupa diferentes posições: P-S professor, P-S gestor, P-S pai, enfim... e para cada posição-sujeito este assume uma forma-sujeito, que é onde o sujeito se identifica com a formação ideológica, o que contribui para explicar a existência de diferentes formações discursivas num mesmo lugar. Assim, entendo que o lugar discursivo, neste processo, constitui-se nas relações discursivas estabelecidas entre: o lugar social, a posição-sujeito (posição que o sujeito assume dentro daquele lugar social), a formação discursiva e a forma-sujeito (posição ideológica assumida pelo sujeito dentro do lugar social).

A concepção de lugar discursivo também nos leva, como já disse, a distinguir a filiação ou identificação do sujeito a uma ou outra formação discursiva, compondo uma engrenagem discursiva que funciona em rede. Dessa forma, podemos dizer, a partir do nosso corpus, que o lugar discursivo estaria entre o lugar social, a posição-sujeito e a forma sujeito, afetado pelas formações ideológicas e as formações imaginárias, o que nos possibilita dizer que constituindo-se nessas redes discursivas, o lugar discursivo estaria então no nível da discursividade, atravessado pelo interdiscurso e pelas condições de produção (CP).

Metaforicamente, então, pode-se dizer que o lugar discursivo, no processo analítico, assemelha-se ao trabalho de um artesão que necessita tecer os fios, e a beleza dessa obra de arte é atravessada pela subjetividade do analista.

E é nessa práxis social, também denominada lugar discursivo – da discursividade – que o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas (FDs)<sup>21</sup>.

Essa inscrição nem sempre é consciente; entram em cena os esquecimentos (no sentido de Pêcheux), pelos quais o sujeito tem a ilusão de que é a origem do seu dizer e de que suas palavras ressoam como transparentes, mas só ressoam, pois, segundo Pêcheux (1988, p. 300, grifos do autor),

o "sentido" é produzido no "non-sens" pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que *esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da "forma-sujeito" ideológica, identificada com a evidência de um sentido.

A passagem acima é de suma importância, pois nos possibilita olhar para a opacidade da materialidade em análise nesta tese, sobretudo no seu deslizamento de sentido. Segundo Pêcheux, este deslizamento se dá num processo de tensão constante no interior das formações ideológicas. Diz ele: "toda formação ideológica deve necessariamente ser analisada de um ponto de vista de classe e de um ponto de vista 'regional', e talvez seja isto que explique que toda ideologia seja dividida." (PÊCHEUX, [1977], 1990, p. 258).

Essa noção é pano de fundo do analista, que, por meio deste dispositivo teórico-analítico, expõe o seu olhar ao caráter opaco da materialidade em análise, considerando as regularidades, mas também a divisão, as contradições. É, então, por meio das reflexões realizadas no texto *Remontemos de Foucault a Spinoza*, que Pêcheux também retoma o conceito de formação discursiva, destacando que, para pensar uma formação discursiva, é impossível classificá-la entre outras numa determinada tipologia; ao contrário, é preciso:

definir a relação interna que ela mantém com seu exterior discursivo específico, em suma, determinar os atravessamentos constitutivos pelos quais uma pluralidade contraditória, desigual e interiormente subordinada de formações discursivas se organiza em função dos interesses que a luta ideológica de classes põe em jogo, em um momento dado de seu desenvolvimento em uma formação social dada. (PÊCHEUX, [1977] 1990, p. 259)

---

<sup>21</sup> Esse é um conceito que Pêcheux utiliza a partir de Foucault. Foi Foucault que, na constituição da sua discussão teórica em *A arqueologia do saber* (1969), cunhou a expressão. Mesmo sendo também nesse período que a AD emerge na França pelos trabalhos de Pêcheux, o conceito de FD é incorporado pela AD por Pêcheux (numa relação de empréstimo) quando Pêcheux vai escrever *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso* (1971), e posteriormente escreve o artigo *Remontemos de Foucault a Spinoza* (1977), desenvolvendo uma crítica marxista da concepção foucaultiana sobre o discurso. De toda forma, mesmo com a crítica de Pêcheux a Foucault nas suas concepções sobre FD, os dois teóricos concordam que uma das bases da FD é a ideologia, que vem pela ideia de reprodução das classes sociais (ALTHUSSER, 1985).

Com referência à FD, também é importante lembrar que um sujeito pode estar inscrito em mais de uma FD; cabe ao analista de discurso, no processo analítico, identificar os espaços de discurso regulados em que os sujeitos se inscrevem, que compõem categorias que constituem o dispositivo teórico e analítico da AD. Sobre isso, Pêcheux (1988) assim se manifesta:

as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Temos então: um sujeito que, inscrito numa formação discursiva, assume mais ou menos uma correspondência (identificação) com uma forma-sujeito do discurso (um determinado saber), e é neste espaço entre a formação discursiva e a formação social que se constitui o lugar discursivo, o lugar da discursividade que é materializado nas diferentes posições-sujeito. Podemos dizer, também, seguindo Pêcheux (1988, p. 162), "que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua 'matriz')".

Isto também nos faz pensar no processo de produção de sentidos, de significação das diferentes situações. Por exemplo, lembro do papel do professor quando faz uso de uma atividade de aprendizagem para sua aula. Muitas vezes ele pensa que o sentido, o seu significado está ali, na atividade, no material que ele levou para a aula, mas a criança não consegue perceber ou produzir sentidos da mesma forma que o professor – como ele gostaria e o que gostaria que o seu aluno enxergasse –, pois a criança não consegue colocar o 'óculos' do professor, não porque ela não quer, mas porque cada um produz sentido e significado a partir de condições historicamente situadas, da sua formação discursiva, das suas condições de produção, da sua posição-sujeito.

Logo, o que vem pela memória discursiva, pelo interdiscurso e que se transforma em intradiscurso, é também afetado pelo pré-construído mobilizado por sujeitos em posições discursivas.

Tal situação nos faz lembrar Orlandi quando reitera (2010a, p. 15): "O sujeito da AD não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação de sujeito para a posição-sujeito no discurso". Ou seja: em AD os efeitos de sentido se constituem a partir da posição-sujeito ocupada no discurso; assim, quando falamos de lugares

diferentes, e dependendo desse lugar de fala, no caso do exemplo citado acima, é muito diferente falar do lugar de presidente da república, do Ministério da Educação (MEC), de secretarias de educação, conselhos de educação, de professor, ou, então, do lugar de aluno, de pai, entre outros, pois cada um pode adotar posições-sujeito discursivas nesses lugares sociais.

Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva), e o que significa no discurso se projeta dessas posições. Vale ressaltar, então, que "não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição-sujeito discursiva (ORLANDI, 2010a, p.15)". Lembrando que a posição-sujeito pode ainda subdividir-se em PS1, PS2, PS3 e assim sucessivamente. Voltando à figura 1, entendo que no entremeio dessas posições-sujeito e das FDs, temos o enunciado dividido. Da mesma forma, também compreendo que o acontecimento discursivo está situado no entremeio das posições por onde circula o enunciado dividido, entre as posições-sujeito e as FDs.

Pêcheux, em seu livro *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, faz trabalhar três noções que são centrais para a compreensão deste fenômeno, quais sejam: o *acontecimento*, a *estrutura* e a *tensão* existente *entre a descrição e a interpretação* que deve haver na AD, ou, no dizer de Pêcheux ([1988] 2012, p. 17), "o *acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória". Dito de outra maneira: são os sentidos que fazem trabalhar "o acontecimento em seu contexto de atualidade e no espaço de memória" (p. 19). No entanto, para a compreensão do funcionamento discursivo de um acontecimento também entra em cena a noção de condições de produção (CP). Como o trabalho do analista se dá a partir de uma materialidade significante, também é preciso trabalhar o funcionamento discursivo a partir da materialidade, das suas condições de produção (CP).

Para melhor compreender como essa noção funciona no discurso, trago esta citação de Pêcheux, que considero bastante ilustrativa: "Consideremos um estado das condições de produção, seja o estado *n* associado às condições de produção do discurso *x*, no sentido de discurso que remete a lugares, posições e a um referente específico no interior de uma formação social dada ([1982] 2011, p. 217, grifo do autor)". Esse dizer de Pêcheux possibilita perceber que as CP precisam ser consideradas pelo analista em todo o contexto analítico, incluindo o lugar e a formação social onde o enredo acontece.

Ainda na mesma direção, Courtine (2009, p. 108) nos faz pensar as CP como

relações de lugar [que] remetem a relações de classe, isto é, a um dado estado das contradições ideológicas de classe em uma conjuntura histórica. Escolher uma sequência discursiva de referência equivale assim a determinar a pertinência histórica de tal conjuntura, a situar a produção dessa sequência na circulação de formulações trazidas por sequências discursivas que se opõem, se respondem, se

citam..., a descrever, enfim, o âmbito institucional e as circunstâncias enunciativas dessa produção.

A noção de condições de produção nos interessa para pensar o texto da política/da Lei do EF9A como materialidade significante, o que veremos mais à frente. Voltando à figura 2, entendo que tal noção se constitui a partir da formação social e do lugar social; as condições de produção estão associadas às formações imaginárias, às formações ideológicas, ao lugar discursivo e às formações discursivas, pois é nesse contexto que o sujeito se reveste da forma-sujeito, o que se reflete nas diferentes posições-sujeito ocupadas.

Com essas passagens, gostaria de retomar o espaço de constituição dos sentidos, por ser um conceito-chave no processo de análise. Os sentidos se constituem a partir do interdiscurso e num sentido vertical; já a formulação dos sentidos ocorre no espaço horizontal, onde funciona o intradiscurso, porém todos são afetados sistematicamente pela intervenção da ideologia e dos efeitos imaginários.

Como podemos notar, os efeitos de sentido ocorrem na relação dialética entre a materialidade da língua e da história, mas nunca descolados da formação social, do lugar social, das formações ideológicas, das formações imaginárias e das formações discursivas; por isso, na representação feita na figura 1, esses conceitos aparecem articulados, enredados com todos os demais.

As formações são noções essenciais e constituem as bases do suporte teórico-analítico desta tese, por isso, na sequência, busco situar um pouco mais estes territórios teóricos da AD, considerando a porosidade que os constitui, sua relação com a constituição dos sentidos e como esses conceitos são mobilizados, articulados na pesquisa.

### **3.2.1 O campo das formações em AD e sua articulação com a constituição do sujeito e dos sentidos do EF9A**

Pensar sobre as questões de funcionamento da linguagem – a discursividade – implica para o analista pensar o discurso nas suas condições de produção, conhecer/observar o seu funcionamento discursivo e não apenas as suas condições factuais. E é nesse contexto que outros conceitos da AD são chamados a contribuir para explicar o funcionamento discursivo do EF9A. Então, refletir sobre essa materialidade em seu funcionamento é pensá-la em suas condições de produção, em sua exterioridade constitutiva, o que implica, também, pensar as *formações discursivas* aí implicadas, o *interdiscurso* pelos registros de memória nestes contextos.

Esse dispositivo teórico nos permite compreender que, ao significar, ao falar/enunciar, o sujeito também é significado. Conforme dito anteriormente, essas noções farão confrontar/fazer intervir a relação de exterioridade e historicidade para significar, para que possamos compreender o funcionamento dos discursos, mas sempre reconhecendo que, nessa perspectiva, a ideologia não é “X”, mas o mecanismo de produzir “X”, e que no espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários.

Outro aspecto importante para a compreensão das condições de produção do discurso são as relações de força presentes na discursividade. E são essas relações que marcam o lugar do discurso, a “força” das formações discursivas nas posições-sujeito de um espaço discursivo. Dito de outro modo, podemos pensar que “as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas” (ORLANDI, 2010a, p.17). Em toda materialidade linguística, temos um sujeito que fala de algum lugar e que está sempre sendo interpelado pelo contexto sócio-histórico, pela ideologia, e é isso que vai determinar/constituir também o interdiscurso presente nos seus contextos de produção, nesse caso, das instituições escolares. Assim, as relações de sentido também são definidas pela inscrição destes sujeitos em espaços/territórios específicos de discurso.

No que tange à formação discursiva, Gregolin (2004) nos aponta uma aproximação entre Pêcheux e Foucault ([1969] 2013), que está na ideia de heterogeneidade da FD, nos seus deslocamentos, nas redes de memória, nos trajetos sociais dos sentidos e nas materialidades discursivas, ou, dizendo de outra maneira, na articulação entre uma FD, memória e história.

Para Gregolin, então, a formação discursiva é central no edifício teórico da AD, pois "trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso" (p. 2). Para ela, podemos pensar a instabilidade também como a heterogeneidade da formação discursiva – concepção esta que estará pautando o dispositivo de análise desta pesquisa quando do confronto dos objetivos e problema, pois estaremos tratando de regiões discursivas distintas ao longo da análise.

### **3.2.2 Memória discursiva e interdiscurso: Teia que constitui os efeitos de sentido do EF9A**

Como foi possível perceber até aqui, a constituição dos efeitos de sentido sempre se dá numa interlocução mediada pelo sujeito na relação com a história. Tanto que é

extremamente difícil falar de um conceito sem envolver o outro, pois eles estão sempre interligados, conectados. A compreensão disso é fundamental nesta tese, principalmente porque para a AD o sentido sempre pode ser outro. Também não podemos esquecer que “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, [1988] 2012, p. 56).

Os efeitos de sentido, então, “se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas” (ORLANDI, 2010, p. 15). Uma vez abrigado pela memória discursiva como propulsora e articuladora das dimensões linguística, ideológica e histórica, o analista pode viajar por uma trama de sentidos que, ao mesmo tempo que evidencia os possíveis gestos de leitura, o caráter opaco da língua, permite a sua fluidez.

Dito isto, para o analista do discurso, a indissociabilidade entre o social, o histórico e o ideológico no discurso é um fato discursivo. É preciso analisar a linguagem no seu funcionamento, de forma a considerar todos os elementos que podem interpelar os sujeitos, a discursividade, os discursos, pois é nessa relação entre língua e ideologia que o dispositivo analítico se sustenta e de onde o analista vai depreender os sentidos possíveis, e compreender o funcionamento do discurso.

Também está implicado na análise o dispositivo teórico da interpretação, porém é importante destacar que, ao evocar esse dispositivo de análise, o foco não se dará, conforme explicitado no tópico anterior, pela análise de conteúdo, mas pressupõe a sua materialidade, a sua discursividade, de forma que seja possível, a partir do funcionamento dos textos da política/da Lei 11.274/2006 e que constituem parte do *corpus* desta pesquisa, compreender como eles produzem (e continuam produzindo/fazendo) sentido, e pelos seus desdobramentos estão funcionando (ou funcionam) na instituição escola. Entretanto, este gesto de interpretação só é possível se considerarmos as suas condições de produção, o que implica, para o analista, considerar, também, as FDs e FIs que constituem os discursos.

Consequentemente, pode-se dizer que o real é o que é pelas suas determinações históricas e condições de produção materiais, e a realidade são as relações imaginárias dos sujeitos com essas determinações, tais como aparecem no(s) discurso(s). Esse é um processo que, para Pêcheux, se materializa pelos esquecimentos (conforme abordado anteriormente).

O discurso é, então, essa conjugação articulada da língua com a história e que se traduz na impressão de realidade, que podemos tentar explicar utilizando os dispositivos da AD. Como afirma Orlandi (2012b), os sentidos nunca se fecham, eles estão sempre em aberto; é o que a autora chama de *incompletude*.

E é a partir dessa concepção que Orlandi (2012c, p. 11) também caracteriza o dizer. Para ela “o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso” (p. 11). Dito de outro modo: quando um sujeito fala, sustentado pelo imaginário, ele cria uma imagem de realidade e é a partir de tal gesto que ele se constitui e produz o seu dizer, o dito e o não-dito. Mas sobre o não-dito, sobre o silêncio como efeito de sentido, vamos refletir um pouco na sequência.

### **3.2.3 O silêncio produzindo sentidos: discurso pedagógico do EF9A**

Existem coisas que, mesmo silenciadas, estão presentes nas discursividades que expressam o funcionamento da política do EF9A. Para Orlandi (2012b, p. 129),

Em princípio o silêncio não fala, ele significa. Se traduzirmos o silêncio em palavras há transferência, logo, deslizamento de sentidos, o que produz outros efeitos. Isto se deve ao fato de que mesmo se o silêncio não fala, enquanto forma significante, ele tem sua materialidade, sua forma material específica.

Dito de outra maneira, a linguagem em todas as suas dimensões possui uma relação direta com o sentido, com a produção de sentidos, pois ao manifestar/produzir um texto (oral ou escrito) já recorremos ao sentido. Vale ressaltar, porém, que os sentidos não são evidentes, há sempre uma relação do sentido com a interpretação e que possui relação com o equívoco, com a ausência, com o silêncio, com “os sentidos do não-sentido”. É como nos diz a própria Orlandi (2012c, p. 9): “Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. [E é por isso que] [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. [...] eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.” (p. 9).

Isto também nos faz pensar no processo de produção de sentidos, de significação das diferentes situações, como (rememorando exemplo anterior) aquela em que o professor, crendo que o sentido está evidente numa atividade, esquece que as crianças não produzem sentidos da mesma forma, ou do mesmo lugar social, conformado por condições historicamente idênticas. As condições de produção são distintas.

Tal situação nos lembra o que Orlandi (2001a) chama de "relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que do aluno (p. 40)", ou seja: em AD os efeitos de sentido

se constituem a partir da posição-sujeito ocupada no discurso; assim, quando falamos de lugares diferentes e dependendo desse lugar de fala, no caso do exemplo citado acima, é muito diferente falar do lugar de professor, do lugar de aluno ou do lugar de gestor.

Podemos notar, então, o quanto faz sentido e o quanto na AD precisamos levar em consideração o pré-construído dos espaços discursivos dos sujeitos, em que o discurso é produzido, o que o sujeito quis dizer, por que disse X e não Y, pois a forma como os sujeitos significam produzindo sentidos também tem muito a ver com os conhecimentos e saberes em geral que cada um possui na sua posição-sujeito projetada no discurso. E sendo assim constitui-se também de um efeito que vai ser explicado pelo viés da história para a AD, ou seja: "os sentidos, sendo históricos, acompanham o movimento da história que é descontínuo, que se dá por meio de rupturas e desdobramentos." (PFEIFFER, 2011, p. 238).

Essas significações, nesta tese, também estão muito presentes se materializando nas noções que subsidiarão a análise; entre elas, cito as formas de silêncio de que fala Orlandi (2012b, p. 128). Para a autora, temos dois tipos de silêncio:

a) *Silêncio Fundador*: que interfere diretamente na produção de sentidos, dos efeitos de sentido. Aquele que existe na materialidade significativa e que permite enxergar os atravessamentos evidenciando o não-dito, o que também nos ajuda, pois por inferência nos fornece as pistas para o processo de significação. "O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido." (p.128);

b) *Política do silêncio*: nesse caso há um desdobramento em:

i. *Silêncio constitutivo*: "nos indica que para dizer é preciso não dizer, [...] todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os sentidos." (p.128);

ii. *Silêncio local (ou Censura)*: nesse caso os sentidos são remetidos à interdição – apagamento de sentidos possíveis, mas proibidos, o que é proibido dizer num determinado lugar.

Pode-se dizer, então, que:

O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o "um" e o "múltiplo", o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação como interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeito da relação com a *lalangue*). (ORLANDI, 2007, p.17)

Porém, para compreender o silêncio na sua discursividade, Orlandi (2006a) enfatiza que precisamos considerar o discurso no seu sentido estrito e no seu sentido lato. Compreender o discurso no sentido estrito é levar em conta as circunstâncias da enunciação do dizer, o aqui e o agora do dizer; enquanto o sentido lato envolve refletir sobre as condições de produção – quem disse, onde disse, por que disse desta forma, de onde este sujeito fala e em que circunstâncias o sujeito produziu tal discurso, que é o que interessa para a AD, porém sempre considerando que em AD "A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo, o lugar da falha, do equívoco." (ORLANDI, 2012b, p. 60).

Mas como esses conceitos se conectam com o sentido? Ainda de acordo com Orlandi, os efeitos de sentido se constituem a partir de uma categoria importante que é o dispositivo teórico da interpretação, o que, dada a sua relevância no processo analítico, apresenta de forma sintética, na sequência.

### **3.2.4 Interpretação e efeitos de sentido**

Neste contexto amplo, entra então a dimensão sócio-histórica e ideológica, que atua sobre os sujeitos no ato da enunciação. E é nesse sentido que podemos compreender a linguagem "como um sistema de relações de sentido onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um" (2006a p. 20).

Ainda tentando refletir sobre esse processo de constituição do sentido ou dos efeitos de sentido, e como o texto do EF9A, entre outras materialidades, compõe um dos recortes discursivos a ser analisado, também será importante considerar no nosso gesto de leitura o conceito de interpretação de que trata Orlandi (2012), uma vez que partimos do pressuposto de que onde há sentido há interpretação, o que pode também ocorrer em relações de metáfora. Diz ela:

os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem. A formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas. Ou seja, o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia. (ORLANDI, 2012c, p. 21)

Com esta formulação de Orlandi, podemos sentir reafirmado que em AD uma coisa não está separada da outra, e os efeitos de sentido se constituem nesse emaranhado de imbricações sendo materializadas pelo sujeito através das enunciações, daí a relação com as formações discursivas (FDs). Dito de outra maneira: os efeitos de sentido são resultado de uma enunciação, logo, é necessária a noção de interpretação para que possamos compreender de que lugar um sujeito fala, em que formação(ões) discursiva(s) se inscreve, para que possamos chegar à posição-sujeito projetada no discurso – posição-sujeito que se constitui nas formações ideológicas (FIs). Segundo Pêcheux:

Na verdade, o que a tese "a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" designa é exatamente que "o não-sujeito" é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja "sempre-já-sujeito". (1988, p. 155)

Como podemos notar, é pela interpretação que chegamos aos efeitos de sentido. E é nesse momento que entra também a relação entre o simbólico e o imaginário, que vem pela memória discursiva – relação que, de acordo com Orlandi, constitui-se como antecipação "sob o modo do funcionamento das formações imaginárias", e "isto faz com que ele [o sujeito] ajuste seu dizer a seus objetivos", mas é importante não esquecer que é necessário considerar três dimensões: a dimensão política, a histórica e a dimensão ideológica, porém sempre uma fazendo interface com a outra, em movimento dialético.

Essa ideia da antecipação foi introduzida por Pêcheux ([1975], 1988, p. 174) da seguinte forma:

essa interpretação nos permitia dar conta da impressão de realidade de seu pensamento para o sujeito-falante ("eu sei o que estou dizendo", "eu sei do que estou falando"), impressão deflagrada pela abertura constitutiva da qual esse sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro (como próprio outro) para explicitar e se explicitar a si mesmo o que ele diz e "aprofundar o que ele pensa".

E é a partir dessa concepção que podemos pensar o lugar da interpretação como o lugar do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, e também o lugar do trabalho da história e do significante, de onde o sujeito desenvolve seu trabalho de analista do discurso.

Outro conceito que será considerado em tal contexto é o de historicidade, que vem pela ideologia e se constitui como uma das dimensões do dispositivo teórico da AD, tornando-a esse espaço dinâmico de produção de efeitos de sentido.

Enfim, pode-se dizer que o sentido, então, para a AD, não se dá *a priori* e nem pode ser qualquer um: é preciso ter presente que há sempre a intervenção sócio-histórica. No caso da AD, o sentido se constitui sempre no entremeio, nas relações que se produzem entre si. E é por isso que ao falar, ao enunciar, quando tento significar, eu também me significo.

Entretanto, e lembrando aqui meu objeto de estudo, num sentido metodológico, é preciso considerar o que, no dizer de Orlandi (2012c), significa passar do *dado* para o *fato*. No caso do processo analítico nesta pesquisa, o que ocorre a passagem do dado, que é a Política do Ensino Fundamental de nove anos como acontecimento histórico, para o fato, que é como este acontecimento se materializa no contexto dos diferentes sistemas de ensino, das instituições pedagógicas. Essa passagem exige do analista um deslocamento do dado para o fato. Esse deslocamento acontece no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo.

O que interessa para a AD não é o que está dito, mas o que se quis dizer, por que se disse A e não B, e isso está intimamente conectado com as condições sócio-históricas dos sujeitos, com as condições de produção do(s) discurso(s). É o linguístico e o histórico o tempo todo entrelaçados, no implícito, na constituição do dizer, e por isso há necessidade dos deslocamentos, produzindo os fatos discursivos, lugar onde se constituem os sentidos.

Para o analista de discurso, então, não é a relação conteudista, a forma sujeito-predicado, por exemplo, que é relevante, mas sim o que essa organização sintática pode nos fazer compreender sobre os mecanismos de produção de sentidos linguístico-históricos que aí estão funcionando em termos de ordem significante. Ou seja: a produção do sentido sempre é uma relação mediada/determinada pelo sujeito com a história. Vale ressaltar, ainda, que sempre que nos referimos à história, estamos nos referindo, também, à ideologia, onde funcionam/ocorrem os discursos, na materialidade linguística, discursiva, na ordem do discurso (cf. FOUCAULT, [1971] 1996).

Assim sendo, importa ponderar as condições de produção imediatas e também históricas que permitem que um enunciado Y, ou uma figura X, possa estar identificado(a) em uma formação discursiva e não em outra. Isso significa, para Orlandi (2012c), levar em consideração o conceito de anterioridade e historicidade em AD. Para a autora, “Não se pode falar em anterioridade do sentido, seja na estrutura, seja no acontecimento. O sentido se dá no encontro dos dois, na sua relação.” (2012c, p. 57).

Dito de outro modo: é preciso fazer intervir a relação de exterioridade e historicidade para significar, para compreendermos o funcionamento do discurso. Para tanto, também “procuramos conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham

no texto, em sua discursividade” (2012c, p. 29), pois neste trabalho o texto é uma das materialidades significantes.

Por isto é importante reafirmar que, em AD, trabalhamos com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos. Assim, na perspectiva da AD, a ideologia não é “X”, mas o mecanismo de produzir “X”. No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários. Logo, os efeitos de sentido ocorrem na relação dialética entre a materialidade da língua e da história, mas nunca descolada das formações discursivas e das formações imaginárias; na tese estes conceitos aparecem sempre enredados no dispositivo analítico constituindo os sentidos do EF9A, sobre o qual passo a discorrer na sequência, inicialmente fazendo a tentativa de territorializar este espaço.

### 3.3 A NOÇÃO DE ACONTECIMENTO EM AD

Conforme tratado anteriormente, em AD a noção de acontecimento tem três sentidos diferentes, que devem ser considerados quando de seu uso para explicar um acontecimento, neste caso, o EF9A. Considerando o estudo desenvolvido até aqui, pode-se afirmar que, ao falar do EF9A, estamos diante de um acontecimento histórico, pois, a partir de seis de fevereiro de 2006, esse acontecimento marca uma mudança estrutural na Educação brasileira, que passa de um Ensino Fundamental modelado em oito anos para outro modelado em nove anos de duração.

Na esteira dessa reflexão, considerando que o fato é o acontecimento histórico, o enunciado *Ensino Fundamental de nove anos*, enquanto acontecimento linguístico, a estrutura conforme definição de Pêcheux ([1983] 2012) e as discursividades que decorrem deste acontecimento histórico e linguístico. Estou interpretando-as como geradoras de um acontecimento discursivo, tendo em vista a multiplicidade de vozes, de ecos que o processo de implementação da Lei produz nos diferentes sistemas de ensino, em todo o Brasil.

Dada a complexidade da noção, passo a uma explicação mais detalhada e teórica acerca da forma como Pêcheux teorizou este conceito a partir de um acontecimento ocorrido na França, em 10 de maio de 1981. Esta explicação parte do exemplo de Pêcheux, cuja explicação encontra-se no livro *O discurso: Estrutura ou acontecimento?* ([1983] 2012).

Nessa obra, o autor faz uma AD na sua constituição, considerando-o tanto no nível da estrutura quanto do acontecimento, na sua origem. Para tanto, faz um percurso pelas diferentes ciências, tratando da relação entre os universos dados como logicamente

estabilizados, e aquelas formulações equívocas, fazendo uma análise sobre como estes se relacionam com a descrição e a interpretação, buscando, nesse percurso, formas de se tornar ciência. Para esta compreensão, é importante dizer que Pêcheux, em sua obra, faz trabalhar três aspectos: o *acontecimento*, a *estrutura* e a *tensão* existente *entre a descrição e a interpretação* que deve haver na AD<sup>22</sup>. Para explicar esse tensionamento, Pêcheux utilizou do seguinte exemplo de acontecimento:

A partir do exemplo de um acontecimento, o do dia 10 de maio de 1981, a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc) e formulações irremediavelmente equívocas. ([1988] 2012, p. 28)

É, então, a partir um específico acontecimento histórico ocorrido na França que, por meio do dispositivo analítico da descrição e da interpretação, Pêcheux propôs pensar a questão entre esses dois procedimentos analíticos, observando de que modo eles se constituem discursivamente. Para tanto, inicialmente, ele faz trabalhar o enunciado *On a gagné* [Ganhamos], a partir dos seus efeitos discursivos. O enunciado apareceu em Paris, na ocasião da eleição de Mitterrand à presidência francesa, e fez trabalhar o acontecimento, em seu contexto de atualidade e no espaço de memória.

A forma como Pêcheux trouxe tal enunciado intensificou a relação entre os sentidos na sua dimensão histórica e na sua dimensão política, remetendo para um conteúdo sociopolítico transparente e opaco ao mesmo tempo, o que nos faz perceber que estamos diante de um acontecimento que parece ocorrer na transparência, mas é opaco. Dito de outra maneira, na mesma hora em que temos, nesse fato, um acontecimento histórico, atravessa a França um reclame manifesto pelas diversas formas de discursivização, e, nessas discursividades, efeitos de sentido que vão apoiar essa vitória, e efeitos de sentido que vão desmerecê-la. Para explicar o fenômeno, Pêcheux assim se manifesta:

---

22 Vale ressaltar que, nessa obra, Pêcheux investe também no estudo da teoria marxista e a sua relação com outras ciências. Objetivava estudar o discurso de modo a compreender sua constituição como estrutura ou acontecimento, como o próprio título da obra anuncia (propondo o questionamento). Para esta isso, imaginou vários caminhos distintos, que reuniu em seguida para trazer um exemplo de análise, tomando um enunciado em especial: *On a gagné* [Ganhamos]. Para isto, sugeriu analisar tal enunciado em um momento específico, no momento em que ele atravessa a França, pós-eleição presidencial de 1981, que culminou com a vitória de François Mitterrand, no dia 10 de maio de 1981, às 20 horas e alguns minutos. Por esse caminho temos aqui um acontecimento histórico, a eleição presidencial de Mitterrand, o que dá arrancada para o acontecimento discursivo devido aos inúmeros efeitos discursivos que gerou.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que trabalha a análise do discurso. ([1988] 2012, p. 53)

Como podemos verificar, embora a enunciação se dê sem esses complementos, eles aparecem através da memória, construída no acontecimento em questão, e podem contemplar diferentes significados, tais como o jogo, a partida, a primeira rodada, no eu se refere às eleições presidenciais. De outro modo, poderia ter como complemento posições populares que não desacreditavam da vitória. É possível perceber, então, que o enunciado *On a gagné* [Ganhamos] faz trabalhar duas parcelas da população: aquela que acredita na vitória e aquela cuja crença já é inexistente; aqueles que esperam uma gestão do movimento popular e aqueles para quem o apolitismo generalizou-se.

A partir dessa questão, era preciso construir um discurso logicamente estabilizado, de forma que não ficasse dúvida sobre o fato de a esquerda ter tomado o poder na França, dado no acontecimento do dia 10 de maio. Ou então: negar o próprio acontecimento, não deixando trabalhar a memória na atualidade, como se a vitória da esquerda na França fosse algo sem importância para o seu povo.

Enfim, sobre os espaços logicamente estabilizados, Pêcheux, na sua exposição, afirma que um mesmo objeto não pode estar ao mesmo tempo em dois lugares diferentes, não podendo relacionar propriedades opostas, e nem um acontecimento pode, concomitantemente, ser ou não ser acontecimento. Diz Pêcheux:

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade. ([1983] 2012, p. 57)

Toda essa reflexão nos faz pensar que temos, para cada acontecimento, uma pluralidade de significações que se desdobram. No caso do acontecimento do dia 10 de maio de 1981, quando Mitterrand se elege presidente da França, o dizer que atravessa a França e que o transforma em acontecimento o faz pelo seu sentido histórico e político, pois os dizeres

só são possíveis a partir do que aquele fato representou no contexto da França, e em torno do qual outros dizeres foram possíveis.

Ou seja, o que quero dizer é que o que marca um acontecimento não é o fato em si, o acontecimento não é pontual e nem temporal, o que o torna um acontecimento discursivo são as redes de significações que aquele fato possibilita no seu tempo histórico, os dizeres que serão possíveis a partir daquele fato, ou, dizendo de outro jeito, a "carga" de significações que serão possíveis a partir daquele tempo histórico.

No dizer de Pêcheux:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. ([1988] 2012, p. 56)

Então, quando falamos de um acontecimento discursivo, nos referimos a um discurso engendrado numa engrenagem de base. No caso do conceito de acontecimento, podemos fazer uma analogia com uma explosão, com "faíscas" em todas as direções, "faíscas" que, ao se acomodarem na formação discursiva, irradiam diferentes sentidos, ou, no dizer de Orlandi (2001, p. 35), "quando penso a formulação na perspectiva discursiva, a ideia de funcionamento faz ver dinamicamente a língua como condição material de base (sujeita a falha) dos processos discursivos, produzindo (-se no) equívoco", mas sempre considerando que os sentidos são descortinados por uma prática interpretativa que possui sua âncora nas formações imaginárias, nas formações discursivas.

Ainda em relação ao acontecimento discursivo, Indursky (2003, p. 7) assim se manifesta:

Quando um *acontecimento discursivo* sucede, instaura-se uma relação tensa tanto com a memória (que tenta inscrevê-lo na ordem da repetibilidade, [...]) quanto com o discurso novo, inaugural, que rompe com a ordem da repetibilidade, construindo um novo sentido possível para o enunciado.

Pode-se dizer, então, que o acontecimento discursivo rompe com o registro na ordem da repetibilidade, mas não é possível se extinguir da memória discursiva os ecos do sentido-outro, das diferentes significações que produz. Nesse sentido, o acontecimento

discursivo obstrui a ordem do repetível, gerando outro sentido, porém não consegue determinar o “esquecimento” do sentido-outro, que o antecede; é o efeito cascata.

Quando ocorre um rompimento do repetível num determinado acontecimento, uma nova ordem de repetibilidade é instaurada, produzindo a reconstituição da memória na sua estrutura vertical, a qual mantém conexão com a estrutura anterior, e é esta nova constituição que faz fluir a reconstituição da memória social. Só para relembrar, a estrutura trabalha com a memória discursiva, com o repetível, inscrito num tempo cronológico de longa duração.

O acontecimento discursivo, então, trabalha com a sua ruptura para a constituição do novo. Ou seja: uma vez concretizada a ruptura com a memória discursiva, temos espaço para outro domínio de memória, o que favorece o desabrochar de outros sentidos possíveis e que irão se inscrever na história, no fio do discurso, culminando com uma nova estrutura.

E é assim que conseguimos perceber que estamos diante do encontro de vozes entre efeitos de sentidos já postos, e que se fazem presentes na estrutura, com novos sentidos que se constituíram a partir desse acontecimento histórico, que reclama sentidos outros, que pede interpretações e que, ao serem discursivizados, o ressignificam. Ou seja: temos, para cada acontecimento, uma pluralidade de significações que se desdobram.

Entendo que, no caso do objeto de estudo aqui em análise, no decorrer do processo analítico dos dados empíricos, e pela forma como esse discurso foi sendo tecido no seio da memória discursiva, vamos conseguir nos direcionar para uma explicação, mas para isso é preciso montar o mosaico, o que ocorrerá no decorrer da tessitura dos fios desta pesquisa.

## 4 TERRITORIALIZAR E DESTERRITORIALIZAR: OS FIOS QUE CONSTITUEM OS SENTIDOS DA POLÍTICA DO EF9A

É no detalhamento da discursivização decorrente da Lei 11.274/06 que me debruço na próxima seção, buscando perceber como os discursos se desdobram, principalmente no *modo de funcionamento discursivo I*.

### 4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO EF9A: DESATANDO NÓS

Nesta seção, reflito sobre o funcionamento discursivo em relação a algumas questões que envolvem as condições de produção da Lei 11.274/06, recorrendo a outros aspectos da sua constituição apenas quando a discussão o suscitar.

Tomando a Lei como materialidade significante, lembro Lagazzi (2011, p. 401), quando diz: "Importa a materialidade significante nas relações que ela permite, no modo pelo qual ela propicia a ancoragem simbólica do sujeito em seus processos de identificação". Logo, os efeitos de sentido vão sendo construídos a partir das condições de produção dos sujeitos, que, por serem de natureza distinta e incompleta, mesmo filiados a uma mesma perspectiva teórica, podem se constituir em diferentes pontos de deslocamento na rede do interdiscurso, da memória discursiva, que é onde os sentidos se constituem, pois, como nos diz Leandro-Ferreira (2012, p. 142) "a memória é a morada dos sentidos".

Como vimos, é então a partir da Lei 11.274/06, que na sua origem também trouxe a meta da implantação do FUNDEF em 1998, que esse objetivo se fortaleceu. Estados e municípios, através da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), passaram a intensificar o debate no sentido da necessidade de implantação da Lei, isto porque, com a receita do FUNDEF<sup>23</sup>, cada criança passou a valer um *per capita*, o que mudou significativamente o recurso da Educação nos estados e municípios.

A partir do FUNDEF, então, 15% dos 25% da receita da educação devem, necessariamente, por força de Lei, ser aplicados no Ensino Fundamental (Lei n. 9.394/96), e só permanecem nos cofres públicos de quem (estado ou municípios) tiver matrícula suficiente no Ensino Fundamental para manter o recurso (número de alunos matriculados X *per capita* aluno do EF = receita do município), caso contrário esse recurso vai para outra rede; o

---

<sup>23</sup> Constituem a receita do FUNDEF 15% dos recursos do ICMS, IPI-exportação, FPM, FPE e recursos devidos pela desoneração de exportações – Lei Kandir. (Brasil, Emenda Constitucional n. 14/1996).

entendimento dos mentores da Lei, em âmbito federal, era de que os estados estavam atendendo a uma demanda de alunos que seria de responsabilidade dos municípios.

Esse espaço de tensão gerou, na área educacional, especialmente nos seus gestores da esfera administrativa, manifestações que, mobilizadas pelo discurso econômico, passaram a colocar nas suas metas pedagógicas o propósito de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esse discurso também gerou uma grande mobilização na gestão educacional dos municípios brasileiros (prefeitos, secretários municipais de educação e até os secretários municipais de administração e finanças – uma vez que a Lei do FUNDEF afetou diretamente o orçamento dos municípios), que passaram a buscar alunos para manter em seus cofres os 15% de recursos dos 25% da receita destinados à Educação, para manutenção de suas redes de ensino<sup>24</sup>. Pois bem, então podemos dizer que há sim, também, um discurso de viés econômico que contribui para a nossa compreensão sobre os sentidos que constituem as condições de produção da Lei 11.274/06.

Tal situação faz ecoar um discurso bastante heterogêneo, no âmbito da gestão educacional, nos diferentes sistemas de ensino, fazendo tensão neste espaço, pois se, de um lado, o argumento para aprovação da Lei foi a tentativa de fortalecer o discurso pedagógico para o campo do Ensino Fundamental, manifestando os diversos argumentos no sentido de dizer que, com a implantação da Lei, as crianças teriam mais tempo para se alfabetizar, de outro lado temos um discurso econômico que se dilui no processo, que mexe com o orçamento da Educação destas duas etapas da Educação Básica<sup>25</sup>. É isso que, pelo dispositivo teórico da AD, estamos entendendo como sendo o que provoca o tensionamento entre a área da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental, porém esse viés fica silenciado, não afetando os sujeitos envolvidos que se mobilizam apenas pelo discurso pedagógico e de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Como podemos perceber, para a implantação do EF9A foi (e é) muito forte, nos discursos dos gestores da educação, o argumento de que as crianças que permanecerem mais tempo na escola também aprenderão mais e melhor. O que é um argumento sustentado mais

---

<sup>24</sup> Vale lembrar que, a partir de 2007, o FUNDEF passou a ser FUNDEB, contemplando também a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

<sup>25</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, "A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional."

pelo viés do discurso político e econômico do que pelo educacional, em que este passa a meio e não fim necessário.

#### **4.1.1 Condições de produção do EF9A: dimensões**

##### 4.1.1.1 Dimensão *macro*

Lembro aqui duas noções de Pêcheux (1988), a de esquecimento número 1 e a de esquecimento número 2, que fazem com que as diferentes posições-sujeito sofram a ilusão de origem do dizer e, inconscientemente, silenciem nos dizeres situações que foram fundamentais para a materialização daquele processo, neste caso, da aprovação da Lei 11.274/06.

Para pensar sobre essas questões, não há como nos afastar do processo histórico das políticas educacionais, do contexto em que a Lei é implantada no Brasil, as suas condições de produção. Para isso, busco, inicialmente, constatar uma intencionalidade (entenda-se: direcionalidade), a partir das Leis que resguardam a educação brasileira historicamente. Entre elas, e em síntese, cito: a *Lei n.º. 4.024/1961*, que traz a obrigatoriedade do ensino para *quatro anos*; o *Acordo de Punta Del Este e Santiago/1970*, que estende para *seis anos* o ensino em todo o país; a *Lei n.º. 5.692/1971*, que amplia a obrigatoriedade do ensino para *oito anos*; a *Lei n.º. 9.394/96*, que no seu texto original já sinalizou a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para *nove anos*, iniciando-se aos seis anos; a *Lei n.º. 11.114/2005*, que altera a *Lei 9.394/1996*, tornando obrigatório o Ensino Fundamental com início aos seis anos de idade, e, por fim, a *Lei n.º. 11.274/2006*, que cria o Ensino Fundamental de nove anos de duração em todo o território educacional brasileiro.

Outro marco relevante é a Constituição Federal de 1988 que, no seu Art. 227, trata da obrigatoriedade do Estado, da família e da sociedade, como vemos na seguinte sequência discursiva:

SD 1: "*assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão*".

Este foi também um importante momento para a busca da efetivação do direito à Educação para todas as crianças, e que vai ser incorporado ao discurso pedagógico do campo, que continua na luta pela universalização da Educação Básica. Logo, entre outras discussões,

as quais não vou me ater aqui, a partir desse recorte da Constituição Federal de 1988, já podemos recolher pistas que tratam do direito da criança à escolaridade. Na continuidade da conquista do direito à educação, temos a LDB, Lei n. 9394/96, que avança quando reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e indica a ampliação da escolaridade obrigatória. Entretanto, a implantação da Lei n. 11.274/06 gera tensionamentos de diferentes ordens: pedagógicas, administrativas e de estrutura, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental <sup>26</sup>.

Mas como articular esses territórios?

Uma vez instituído o EF9A, altera-se também a idade de entrada das crianças no Ensino Fundamental, mudança essa que não causa impacto apenas na estrutura desse Ensino; há uma mudança significativa também na estrutura da Educação Infantil. Temos, então, uma ruptura no modelo educacional vigente, que vai gerar novas demandas das políticas educacionais em questão e, conseqüentemente, a reestruturação das práticas educacionais de forma a atender a tais mudanças.

Numa reflexão sobre essas questões, Arelaro (2011) chama atenção para a necessidade de pensar nas crianças quando da definição de políticas públicas, pois da forma como estão sendo pensadas, elas atendem apenas a um discurso do modelo político e econômico vigente, que quer mais crianças na escola em nome de um discurso da universalização; porém, para a autora, podemos estar assistindo à morte anunciada da pré-escola, e, com isso, as crianças estão perdendo a oportunidade de viver a infância, vendo-se obrigadas a "abrir mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia (2011, p. 49)", em nome da antecipação da escolarização. Segundo a autora, então, é hora de superar a fragmentação da Educação Infantil, dividida equivocadamente em creche e pré-escola, propondo, de forma clara, a sua realização em instituição educativa de 0 a 5 anos e 11 meses.

Por ora, ficamos por aqui com algumas reflexões que nos fizeram voltar no tempo e rever aspectos das condições de produção da Lei 11.274/06, mas que nem sempre estão presentes nas diferentes posições-sujeito manifestadas, uma vez que não se trata de reflexões que estão no nível da evidência, pois no âmbito da dimensão política existem tensões de diferentes ordens que são decorrentes do modelo capitalista de produção, cujas conseqüências decorrem da influência dos organismos internacionais. Nesse sentido, é importante lembrar

---

<sup>26</sup> De acordo com a Lei 9.394/96, segunda etapa da Educação Básica.

que esse processo tem como nascedouro a reunião com os países em desenvolvimento, convocada pela UNESCO, na Tailândia (1990), de onde saiu a Declaração de Jomtiem. Todos os países assumiram, na Conferência de Jomtiem, um compromisso com a Educação para todos. Foi a partir dessa conferência que o Brasil elaborou o seu primeiro Plano Decenal de Educação, com vigência no período 1990-2000. O segundo PNE teve vigência de 2000 a 2010 e o terceiro foi aprovado em 2014, com vigência até 2024.

A Lei do Ensino Fundamental de 9 anos não está descolada desse processo. Como vimos anteriormente, ela vem sendo discutida no contexto desse percurso histórico e legal da educação brasileira, sendo consolidada em 2006.

Mediante o exposto, ainda pensando no âmbito de criação da Lei 11.274/06, trago novamente a questão: por que o EF9A? Para pensar o funcionamento discursivo da Lei e algumas das questões que permeiam seu processo de aprovação, implantação e implementação, considero importante refletir acerca dos sentidos que a constituem, pois o que aparece como justificativa para sua aprovação nos documentos oficiais é um discurso voltado para a dimensão pedagógica, o que parece fazer esquecer o peso político e econômico que mobiliza tal política.

Vale ressaltar que, ainda antes da aprovação da Lei do EF9A, o MEC produziu, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) e, com a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (MEC, 2004). Esse documento reafirma o compromisso do MEC com a melhoria da qualidade da Educação Nacional através da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. No documento, são apresentados os dispositivos legais que ressaltam a ampliação do Ensino Fundamental; um panorama geral da ampliação progressiva das matrículas no Ensino Fundamental; e argumentos para justificar o discurso oficial do Ensino Fundamental de nove anos.

Os argumentos de justificação do discurso oficial referem-se a:

a) O cumprimento da meta 2 do PNE / Lei nº 10.172/2001, reforçando duas intenções para a expansão progressiva do EF9A: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

b) A ideia de que a criança que entra mais cedo na escola consegue se alfabetizar mais e melhor;

c) O fato de as crianças de classe média e alta já estarem na escola aos seis anos e a necessidade de possibilitar esse direito também à camada popular.

Tais argumentos fortalecem o discurso da universalização numa perspectiva compensatória, trabalhando-se o imaginário de que as crianças terão mais oportunidades de aprendizagem, uma vez que se deixava as crianças da camada popular em desvantagem. Segundo Kramer (1994; 2006), esse discurso reflete o retorno da educação compensatória.

Para Sacristán (1998, p. 21),

A função compensatória da escola em relação às diferenças sociais de origem dilui-se no terreno das declarações de princípio, pois, como bem demonstraram Bernstein, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis..., a orientação homogeneizadora da escola não suprime senão que confirma – e além disso legitima – as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual. Diferente grau de domínio na linguagem, diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas atitudes e apoios familiares entre os grupos e classes sociais transformam-se na escola uniforme, em barreiras e obstáculos intransponíveis para aqueles grupos distanciados socialmente das exigências cognitivas, instrumentais e de atitudes que caracterizam a cultura e a vida acadêmica da escola. As diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual.

O acesso à escolaridade obrigatória apresenta-se como estratégia política e econômica para proclamar a igualdade de oportunidades, uma vez que todas as crianças a partir de seis anos estarão na escola. Logo, tornar-se-ão aptas para a competição no mundo do trabalho. Nesse sentido,

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais favorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (SACRISTÁN, 1998, p. 21)

Outros discursos influentes, e que já foram parcialmente apresentados em relação a essa política, ficam silenciados:

- a) um discurso de viés econômico, cujo foco foi a definição de um *per capita* aluno (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (doravante FUNDEF)<sup>27</sup>;
- b) um discurso preocupado com o orçamento da Educação; e
- c) o discurso da definição das metas educacionais do Brasil junto aos organismos internacionais, o que colocou os estados e municípios no mesmo compromisso quando define orientações para elaboração dos Planos de Educação (BRASIL, 2005a).

A vinculação do recurso à matrícula gerou entre as redes, no âmbito da Educação pública, uma espécie de concorrência. Já em 2000, após a instituição da Lei do FUNDEF, Machado (2000, p. 33) assim se manifestou: “a competição pelos mesmos recursos no âmbito dos municípios termina recaindo predominantemente entre o ensino fundamental e a educação infantil, e, particularmente no que toca às receitas livres de aplicação no FUNDEF”.

Ou seja, com a Lei do FUNDEF já foi instalada a mobilização pela ampliação da receita vinculada ao número de matrículas, o que, no meu entender, também contribuiu para forçar a aprovação da Lei 11.274/06.

Porém, Machado (2000), já alertava que era preciso ficar atento a outro fator, e que é decorrência da vinculação da receita às matrículas do sistema de ensino, quando temos na Lei a força deste viés econômico: "quanto às fraudes, já detectadas, no cadastramento de alunos no ensino fundamental, uma vez que os alunos, de acordo com a lógica do FUNDEF, passaram a representar um importante valor de troca" (MACHADO, 2000, p. 87).

É nesse contexto, então, que as negociações foram ocorrendo e a Lei sendo costurada no âmbito das diferentes instâncias, governamentais e não governamentais<sup>28</sup>, até

---

<sup>27</sup> É, então, a partir dessa Lei, que na sua origem também trouxe a meta da implantação do FUNDEF em 1998, que esse objetivo se fortaleceu. Estados e municípios, através da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), passaram a intensificar o debate no sentido da necessidade de implantação da lei, pois com a implantação do FUNDEF, cada criança passou a valer um *per capita*, o que mudou significativamente o recurso da educação nos estados e municípios. Agora, 15% dos 25% da receita da educação nos municípios devem ser destinados à Educação, ou seja: devem, necessariamente, por força de lei, ser aplicados no Ensino Fundamental (Lei n. 9394/96), e só permanecem no município se o município tiver matrícula suficiente no Ensino Fundamental para manter o recurso (número de alunos matriculados X *per capita* aluno do EF = receita do município), caso contrário esse recurso vai para o Estado, pois o entendimento dos mentores da Lei, em âmbito federal, era de que os estados estavam atendendo uma demanda de alunos que é de responsabilidade dos municípios.

<sup>28</sup> Fóruns e Conselhos de Educação.

que chegamos, em 2006, à Lei 11.274/06, ampliando efetivamente a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração, começando aos seis anos.

Esse acontecimento<sup>29</sup> histórico em nosso país e para a Educação brasileira inaugura um novo momento para o Ensino Fundamental baseado em "velhas" políticas em que a busca pela universalização do acesso à escolarização, produz um efeito perverso quando inclui excluindo, ao promover a expansão da escolarização sem qualidade (CAMPOS, 2013).

Entretanto, há um discurso mobilizador para convencer as pessoas de que o objetivo da ampliação da escolaridade obrigatória está centrado na melhoria dos índices educacionais pela via do aumento no número de anos de escolaridade no Ensino Fundamental, mas já era direito das crianças estar na instituição educacional numa ou noutra etapa da Educação Básica. Ou seja: a ênfase da política não está no paradigma educacional, mas na educação como estratégia para amenizar as disparidades sociais, "de alívio da pobreza" e de promoção da equidade que "organiza-se a partir da lógica das políticas redistributivas compensatórias afastando-se da ideia de políticas redistributivas estruturais. As causas estruturais da pobreza não são atacadas o que se fomenta é o desenvolvimento das políticas compensatórias focalizadas." (CAMPOS, 2013, p. 198).

Na esteira dessa política, a Lei 11.274/06 do EF9A, os municípios passaram a elaborar seus próprios documentos, buscando normatizar seu processo de implantação, conforme já explicitado em seção anterior.<sup>30</sup>

Grande parte dos municípios e estados brasileiros incorporou a forma de organização sugerida pelo MEC<sup>31</sup> conforme tabela 1, abaixo:

---

<sup>29</sup> Vale lembrar que em análise do discurso, quando nos referimos ao acontecimento, temos que diferenciar três noções: o acontecimento linguístico (E. Orlandi; Zoppi-Fontana), o acontecimento enunciativo (O. Ducrot; E. Guimarães; E. Cazarin), o acontecimento histórico (P. Veyne) e o acontecimento discursivo (M. Pêcheux). Pêcheux não foi muito preciso quanto a "acontecimento discursivo". Nesse caso, estamos nos referindo ao EF9A como acontecimento histórico.

<sup>30</sup> Claro, paralelamente a esse processo ocorreu uma "briga" por matrícula devido à divisão dos recursos do fundo do Ensino Fundamental instituído pelo FUNDEF, mas isso ficou mais no âmbito das redes relativas ao discurso político governamental.

<sup>31</sup> Digo de certa forma porque, conforme preconiza a Lei n. 9394/96 (LDB), os sistemas de ensino têm liberdade para organizar suas redes de acordo com suas propostas pedagógicas (Art. 12): "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I. elaborar e executar sua proposta pedagógica; II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica", mas em geral não há formação por parte dos educadores para

Tabela 1 – Nomenclatura das turmas que compõem o Ensino Fundamental de Nove Anos

<i>Etapa de Ensino</i>	<i>Faixa-etária prevista</i>	<i>Duração</i>
Educação infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
<i>Ensino Fundamental</i>	Até 14 anos	9 anos
<i>Anos iniciais</i>	De 6 a 10 anos	5 anos
<i>Anos Finais</i>	De 11 a 14 anos	4 anos

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004, p. 155. Adaptado.

Tal orientação foi acatada sem que houvesse discussão mais ampla e participativa pelos sujeitos envolvidos, professores, gestores, famílias, entre outros.

Outro argumento nessa mesma direção: “quanto mais cedo se começa a estudar, mais se aprende”. Esses argumentos obscurecem as demandas exigidas para uma efetiva aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, tais como: política de formação inicial e continuada dos professores, condições concretas de trabalho, remuneração e plano de carreira do magistério, condições dignas (sociais, econômicas, culturais) das crianças e suas famílias, entre outros. Ou seja, o aumento do tempo de escolarização, por si só, não determina a qualidade da educação e, conseqüentemente, a garantia dos direitos sociais e políticos dos sujeitos da educação.

Desse modo, o silenciamento que constitui um dos argumentos presentes no discurso da posição-sujeito governamental para aprovação da Lei diz respeito aos projetos que visam à qualidade/quantidade/produtividade e a promessa de combater o analfabetismo rumo à universalização da educação básica. Para alavancar esse projeto, o Brasil se mantém atrelado às políticas articuladas com os organismos internacionais, sob o patrocínio do Banco Mundial, que define políticas na direção de uma “educação para todos” pautada num conjunto de estratégias definidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, de 1990:<sup>32</sup>

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; universalizar o acesso à educação básica, como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; concentrar atenção na aprendizagem necessária à

---

sustentar ruptura de paradigma neste sentido, ficando mais cômodo seguir as orientações do MEC, que reforçam a cultura escolar vigente.

<sup>32</sup> Ver Frigoto e Ciavata, 2003; Libâneo, 2012.

sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos do governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades, locais, grupos religiosos, famílias). (LIBANEO, 2012, p.18)

Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – já previa a expansão do Ensino Fundamental, colocando-o como meta do Plano Nacional de Educação/PNE /10.172/2001, tal qual vemos na SD2.

*SD 2: Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos - Meta 2 PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).*

O discurso da educação pública democrática não se coaduna com a política vigente, mais presa à quantidade que à qualidade.

Uma sociedade mais igualitária prescinde de uma justiça social e de uma educação emancipatória. É nesse sentido que a implementação da política do EF9A precisa ser discutida com profundidade, sem deixar de trazer para o debate suas contradições.

A partir da aprovação da política do EF9A (2006), produz-se um conjunto de orientações pedagógicas na perspectiva de qualificar as relações educativo-pedagógicas do processo de alfabetização. Nesse sentido, há um esforço de intelectuais comprometidos com a qualidade da Educação, com o processo de democratização do acesso e com uma sociedade mais justa, no sentido de proporcionar aos professores, especialmente dos anos iniciais – primeiro ciclo do Ensino Fundamental –, subsídios para reflexão e atuação docente no momento em que as crianças de seis anos chegam à escola.

A coletânea que integra as primeiras orientações constitui-se de nove textos e uma introdução. Essa coletânea foi escrita pelos seguintes autores: Sônia Kramer – "*A infância e sua singularidade*"; Anelise Monteiro do Nascimento – "*A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*"; Ângela Meyer Borba – "*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*"; Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart – "*As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*"; Patrícia Corsino – "*As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*"; Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais – "*Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*"; Cecília Goulart – "*A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*"; Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais – "*Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da*

*reflexão*"; Alfredina Nery – "*Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*".

Como podemos perceber, a partir dos títulos dos textos que integram a coletânea, identifica-se um discurso pedagógico preocupado com a infância, com a criança, com a organização do trabalho pedagógico e suas modalidades organizativas, assim como referenda como eixo do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador: alfabetização e letramento<sup>33</sup>.

Em 2009, o MEC produz a segunda coletânea de orientações, organizada por Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro. Nesse documento, a reflexão fica centrada na dimensão pedagógica, tendo como foco o processo de alfabetização e letramento. Está dividido em três partes: a primeira trata das crianças menores de sete anos, da aprendizagem da linguagem escrita e do ensino fundamental de nove anos; a segunda focaliza as dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos; e a terceira aborda um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos.

Observando os documentos aqui citados em relação ao conceito de alfabetização, é importante destacar como o conceito também vai sendo aperfeiçoado. No primeiro documento (MEC, 2004), encontramos apenas o termo 'alfabetização', acrescido de um discurso preocupado com a alfabetização significativa, em que a escrita é apresentada de forma contextualizada. Nos documentos de 2007 e 2009, consultores envolvidos com grupos de pesquisa em alfabetização são chamados; entre estes destacam-se pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal Fluminense, entre outros da área.

Os documentos aqui referidos, produzidos por intelectuais comprometidos com uma educação democrática e de qualidade, com a efetivação dos direitos das crianças, têm contribuído com avanços conceituais e metodológicos, possibilitando estudos e, conseqüentemente, a construção de um conjunto de conhecimentos que contribuem para romper com uma concepção de educação compensatória das carências culturais promotoras da subalternidade.

Ainda falando no PNE, é preciso reiterar que o proposto em 2001-2010 foi novamente reforçado no PNE 2014-2024, aprovado em 2014, conforme podemos ver na SD 3:

---

<sup>33</sup> Para compreender como o conceito de Letramento/Magda Soares passam a subsidiar os documentos oficiais e de orientações para inserção da criança de seis na escola, do MEC, ver da autora Cláudia Maria Mendes Gontijo o livro "*ALFABETIZAÇÃO: políticas mundiais e movimentos nacionais*."

SD 3: "*Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE*" (META 2/PNE 2014-2024).

Dito isto, é importante lembrar também o prazo que todos os sistemas de ensino tiveram para implantação da Lei 11.274/06. Os municípios tiveram que se organizar de acordo com a seguinte determinação:

SD 4: "Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão *prazo até 2.010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental* disposto no artigo 3º desta Lei e a *abrangência da pré-escola de que trata o artigo 2º desta Lei*" (LEI 11.274/06, D.O.U., de 07-02-2006).

A partir desta normativa os Estados e Municípios se organizaram conforme suas possibilidades, para cumprir com a prerrogativa da Lei, conforme já dito. Sobre como este processo ocorre no âmbito dos estados e municípios, a sua incorporação, organização e estruturação, passo a discorrer na sequência, o que estou denominando como dimensão *meso*, uma posição mediana e que fica no entremeio do discurso do governo federal, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do discurso das instituições de ensino básico que é onde ocorre a materialização da Lei.

#### 4.1.1.2 Dimensão *meso*

Uma vez aprovada, instituída em todas as suas instâncias e transformada em Lei, a ampliação da escolaridade precisava ser implantada no âmbito dos Estados e municípios. Esses sistemas de ensino<sup>34</sup>, através dos seus Conselhos de Educação<sup>35</sup>, deviam, então, se

---

<sup>34</sup> Com referência aos sistemas de ensino cumpre lembrar que o parágrafo único do artigo 11 da LDB (Lei 9.394/96) diz: "Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica". A decisão por constituir sistema próprio e/ou se integrar ao sistema estadual, compondo um amplo sistema de ensino, deve ser do município e constar do Plano Municipal de Educação.

<sup>35</sup> É preciso lembrar que sistema de ensino e conselhos estaduais ou municipais têm definições diferentes. Para saber mais sobre os dois conceitos e como as instâncias se articulam e contribuem para a operacionalização das políticas educacionais no âmbito estadual ou municipal, sugiro ver o artigo de Saviani (1999) disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2014, às 15h40min. Outra leitura importante e que pode contribuir com os gestores de educação é o livro: *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*, também de Saviani (2008).

adequar para receber as crianças de seis anos na escola, conforme preconiza a Lei 11.274/06 e documentos decorrentes.

Mas, a partir da Lei 11.274/06, bastaria fazer a matrícula das crianças de seis anos nas instituições escolares? Sabemos bem que não. Os sistemas estaduais e municipais necessitam se organizar para incorporar as determinações derivadas dessa Lei<sup>36</sup>. Nesta instância de definições, as políticas educacionais, normativas e resoluções sempre necessitam estar amparadas nas orientações do Ministério da Educação (MEC). Para tanto, os conselhos devem estudar todos os documentos nacionais de orientações<sup>37</sup>, neste caso, para a implantação do ensino de nove anos, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

Mas é importante lembrar que o Ensino Fundamental de nove anos não era (e ainda não é) consenso na área da Educação, o que dificultou em muito o seu processo de implantação nos diferentes sistemas. Isto, porém, neste âmbito de elaboração das instruções normativas, nos conselhos, mesmo que os conselhos sejam constituídos paritariamente e com representação da sociedade civil, a Lei acabou não sendo muito questionada, pois os seus gestores estavam, também, afetados pelo discurso de viés econômico e que acabava influenciando no recurso do orçamento da Educação, e também porque a Lei 11.274/06 agora já estava aprovada, cabendo dar conta de implantá-la e implementá-la. Percebemos, nessas instâncias, uma atitude sem muita reflexão sobre o processo, muito embora seja importante que se diga que as opiniões sobre o tema continuam divergindo, apesar de também terem ganhado muitos adeptos.

De acordo com Pereira e Teixeira (2008, p. 120),

---

<sup>36</sup> Os conselhos têm como atribuições elaborar e aprovar pareceres e resolução referentes à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, através de um processo democrático e que envolva a comunidade escolar e os demais segmentos vinculados diretamente à educação.

<sup>37</sup> Cito alguns que são essenciais: Orientações Gerais para implantação do ensino fundamental de nove anos, disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2004/ensino\\_fundamental\\_noveanos\\_orientacoesgerais.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2004/ensino_fundamental_noveanos_orientacoesgerais.pdf)>, acesso em 30 de julho de 2014, às 16h32.; Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: relatórios do programa. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/Relatoria\\_Prog\\_ens\\_fundamental.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Relatoria_Prog_ens_fundamental.pdf)>, acesso em 30 de julho de 2014, às 16h35; Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade (2007). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>, acesso em 30 de julho de 2014, às 16h43; A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=1152)>, acesso em 30 de julho de 2014, às 16h48.

especialistas e organizações da sociedade civil polemizam e se dividem com argumentos pró ou contra a mudança. Em apoio à iniciativa governamental, arrolam-se argumentos favoráveis à absorção de crianças de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista que: a) essa já é uma realidade em países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento e mais prósperos; b) pressupõe a universalização do atendimento; c) representa uma conquista para as populações infantis e para as famílias, sobretudo as famílias mais pobres que aspiram colocar seus filhos pequenos na escola; d) tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; e) cria melhores condições para a alfabetização das crianças; f) evita a dispersão de esforços pela alfabetização entre a educação infantil e o ensino fundamental, entre outras vantagens.

Porém, como observei, as opiniões não são consenso, e em muitos aspectos também são levantados vários pontos negativos; entre eles, as mesmas autoras apontam para as seguintes questões:

a) a importância de preservar o direito recém-adquirido de a educação infantil prever o atendimento das crianças de 0 a 6 anos; a necessidade de assegurar um paradigma de educação infantil que respeite a singularidade da criança; c) a antecipação escolar apresenta o risco de "escolarizar" a educação infantil; d) a antecipação da obrigatoriedade escolar significa antecipar a exclusão social nela embutida; e) essa antecipação ocasiona a fragmentação no interior da educação infantil (2008, p. 120).

As opiniões diferem; estes riscos são uma realidade, mas necessitamos continuar os estudos, o que estou fazendo nesta tese, para que possamos, a partir de avaliações criteriosas, encontrar formas de *adaptação* à nova realidade, que possam respeitar e responder às necessidades dessa faixa etária, que agora integra o *ensino fundamental de nove anos*. Esse tópico será trabalhado com mais detalhes, em seção específica, mais à frente.

Retomando o papel da dimensão *meso* neste processo de implantação da Lei, no caso desta tese, pesquisei dois municípios com sistema próprio (São Ludgero e Braço do Norte (municípios A e B)<sup>38</sup>, onde investi em instituições educacionais municipais e que também estão vinculadas a um sistema próprio, por opção desses municípios.

Já nos municípios de Armazém e Tubarão (municípios C e D), pesquisei instituições da rede estadual de ensino, portanto, vinculadas ao sistema estadual por sua natureza. Assim, buscamos a Resolução nº 110, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, com

---

<sup>38</sup> Nestes municípios as resoluções de implantação do EF9A são emitidas pelo Conselho Municipal de Educação respectivo.

amparo nas Leis Federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006<sup>39</sup>.

Nesse processo, então, é interessante observar que nessa posição mediana em que são definidas as políticas de âmbito estadual ou municipal, em que são criadas/construídas as resoluções e instruções normativas a partir da política nacional, para implantação dessas políticas nos respectivos sistemas, no caso desta pesquisa, da política do EF9A, o que ocorre, como nos diz Pfeiffer (2010), é uma espécie de

vai-e-vem entre o comum e o múltiplo que deve ter adaptações, todas relativas ao comum. Parece que o sentido vai escapando e é preciso sempre recolocá-lo em seu devido lugar. Ou seja, não é possível mais falar do lugar do Estado, que não seja do lugar do múltiplo. Mas toda vez que o múltiplo comparece, vem junto a necessidade de *adaptação*. Ou seja, o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade absolutamente estabilizada e coesa. Esse "a mais", esse diferente, esse acréscimo atrapalha a coesão posta (p. 96).

Ou seja: temos definições, políticas de Estado, que são as leis que devem ser respeitadas na sua íntegra; entretanto, essas determinações, ao confrontar-se com as diferentes realidades educacionais pelos estados e municípios brasileiros, necessitam de *adaptação*, e nessas adaptações, entendo, novos sentidos são construídos para aquele dizer; sentidos esses que, ao deslocarem-se nas diferentes culturas escolares, podem se constituir numa forma de ruptura de paradigmas. Sobre essa questão – como os sentidos se deslocam, deslizam nas formações discursivas em que os sujeitos se inscrevem, a partir da forma-sujeito que assumem – vamos tratar mais à frente.

Uma vez construídas as resoluções (nessa dimensão *meso*) que regem o funcionamento das políticas educacionais nos respectivos sistemas, elas passam a ser materializadas pelas instituições escolares, que, nesta tese, estou chamando de dimensão *micro*<sup>40</sup>, num processo que passo a considerar na sequência.

---

<sup>39</sup> Lei nº 110, que dispõe sobre a criação do ensino fundamental de nove no sistema de ensino estadual de Santa Catarina e que orienta a implantação do EF9A nas instituições de ensino vinculadas. Disponível em: [file:///C:/Users/Sirlene/Desktop/DOCTORADO\\_2/TESE\\_2014/TESE%20SIRLENE/CORPUS\\_PESQUISA\\_EF9A\\_TESE/RESOLUCOES%20EF9A/Resolucao%20CEE%20110\\_06\\_CEE%20de%20SantaCatarina.pdf](file:///C:/Users/Sirlene/Desktop/DOCTORADO_2/TESE_2014/TESE%20SIRLENE/CORPUS_PESQUISA_EF9A_TESE/RESOLUCOES%20EF9A/Resolucao%20CEE%20110_06_CEE%20de%20SantaCatarina.pdf). Acesso em 30 de julho de 2014, às 17h10.

<sup>40</sup> Gostaria de salientar que o termo 'dimensão micro' não tem, nesta tese, o sentido de menor ou então de pequeno, etc. Adotei esta tipologia para mostrar esse sentido mais hierárquico em que os sentidos se constituem nos seus diferentes modos de funcionamento, pois entendo que a partir do lugar social e posições-sujeito ocupadas, temos múltiplos sentidos circulando, e que na sua heterogeneidade constitutiva nos ajudam a perceber as sutilezas discursivas que diferenciam cada uma dessas regiões discursivas. Enfim, esta é uma forma de explicar melhor este complexo funcionamento discursivo.

#### 4.1.1.3 Dimensão *micro*

Nesta dimensão, quero salientar, ainda, que a mudança de paradigma que se efetiva nas instituições educacionais com a definição das regras no nível *meso*, como acabamos de pontuar, quando chega neste espaço institucionalizado, que é a escola sofre também o reflexo do que vem pelo imaginário dos sujeitos envolvidos em suas concepções de escola, de infância e do fazer pedagógico para esta fase da escolarização<sup>41</sup>. O sujeito, seja na posição-sujeito professor, posição-sujeito aluno, seja na posição-sujeito pai ou posição-sujeito gestor, faz emergir do seu 'pré-construído' um sujeito plenamente identificado com aquele lugar social, com as formações discursivas que ali circulam, pois está afetado pelo apagamento que o determina e o constitui em sujeito. Mas isso não significa que, aí, não haja resistência.

Como podemos constatar nos dizeres que compõem o *corpus* da pesquisa, não há unanimidade sobre o assunto, o que pode explicar parte do que aconteceu no período de aprovação da Lei, mas o fato é que, mesmo que os conselhos tenham tido que normatizar, não houve, inicialmente, preocupação com formação e nem com um processo de gestão da mudança nas instituições educacionais, tanto que no discurso dos professores em relação ao processo de transição do Ensino Fundamental de oito anos para o Ensino Fundamental de nove anos, sobre quando o processo havia iniciado e o que tinha mudado na escola, o que ouvimos foi:

SD 5: “*Quando o governo empurrou goela a baixo*”. (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

SD 6: “*Não mudou nada... só nossa cara de susto... nem sabia que isto ia acontecer...*” (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

SD 7: “*No Estado os 9 anos - Lei “maravilhosa”!* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

---

<sup>41</sup> Este espaço institucionalizado revestido de poder é pensado aqui a partir de Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985).

Percebe-se nos dizeres que, em meio a todas as discussões, as escolas e os professores não foram preparados para a mudança, ou então, para este momento que podemos definir como de ruptura paradigmática na Educação (Ensino Fundamental e Educação Infantil). Ruptura sim, pois estamos rompendo com um modelo de Ensino Fundamental organizado e estruturado em oito anos, para assumir um modelo de ensino fundamental de nove anos de duração. Isto tem implicações diretas na organização do cotidiano escolar e afeta sobremaneira a sua estrutura organizacional, em suas dimensões – física e pedagógica.

De acordo com Pêcheux,

o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

E se há ruptura, então, ao provocar o esgarçamento de estruturas já cristalizadas, ela também provoca movimentos de resistência dos sujeitos que emergem das contradições presentes nas regiões discursivas em contato, e que acabam por provocar o rompimento. No dizer de Fonseca (2013, p. 53),

Trata-se mesmo do oposto a quaisquer mecanismos de adequação, apontando para formas de reação a um dano ou a um efeito indesejado causado pela incidência paradigmática e assediante daquela voz ordenadora, o que poderá sempre instaurar litígios e desentendimentos, valendo-se de modo especial da equivocidade dos dizeres, suas ambivalências e pontos de deriva.

Esta reflexão objetiva perceber, discursivamente, como essa questão se desenrolou, e se metamorfoseia no âmbito do processo de implantação e, principalmente, no que tange às condições em que se deu (e continua acontecendo) todo este processo. Sobre isso vou me deter no capítulo seis, onde discutirei a Lei do *Ensino Fundamental de nove anos* em seu potencial para desterritorializar as bases cristalizadas do Ensino Fundamental.

#### 4.2 POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: DO LOGICAMENTE ESTABILIZADO AO INSTABILIZADO

A proposta, nesta seção, é refletir sobre a constituição dos sentidos a partir da política do EF9A, buscando situar o lugar discursivo de seus dizeres. Inicialmente, porém, é importante lembrar, ainda que já tenha anunciado que tudo está muito imbricado e seja

necessário ir e voltar o tempo todo, que é no território teórico e analítico da AD que se mostra esta trama e é também onde, passo a passo, os fios vão sendo tecidos.

Assim, entendo que a escola e a organização do seu cotidiano constituem os elementos que produzem sentidos para as crianças, para os profissionais envolvidos nas suas diferentes posições-sujeito: P-S professor, P-S gestor/diretor/coordenador pedagógico, P-S aluno, num mesmo espaço discursivo, as quais provocam um emaranhado de questões para reflexão.

De acordo com Pêcheux ([1983] 2010, p. 56), isso ocorre porque a memória "é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos". E é com tal entendimento que cotejo o dispositivo teórico da AD e a política do *Ensino Fundamental de nove anos*, seus implícitos, seus não ditos, seus silêncios – seu direcionamento ideológico.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha [...] sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (ACHARD, [1983] 2010, p.13).

Em relação à materialidade significante aqui em análise, interessa olhar para a sua discursividade, a partir dos impactos e mudanças que a respectiva Lei causou e está causando no sistema educacional brasileiro com a sua aprovação.

Isso será feito, observando-se o jogo entre o dito e o não-dito, em suas manifestações.

É importante reiterar que empreender esforços para pensar os sentidos do EF9A pelas trilhas da AD é uma escolha teórica que demanda também para o analista cotejar o fenômeno do EF9A, o seu funcionamento discursivo atravessado pelas dimensões: pedagógica, ideológica/política e histórica – pelas condições de produção dos sujeitos nas diferentes esferas educacionais onde a Lei 11.274/06 tem os seus desdobramentos.

O desafio nesta reflexão é articular, teoricamente, os sentidos da política do *Ensino Fundamental de nove anos* nas suas diferentes dimensões, passando pelo processo de elaboração da respectiva Lei, as suas condições de produção nos níveis *macro*, *meso* e *micro*, como explicitado em 4.1.1.

Reiteremos que o EF9A está sendo compreendido como um fenômeno discursivo que, nas instituições educacionais, se constitui como reflexo destes três níveis, atravessado por implicações correspondentes que geram novos acontecimentos e desdobramentos nos diferentes espaços e contextos sociodiscursivos, nos ambientes escolares, ou, corroborando Furlanetto (2007, p. 1514), "a dimensão *língua-acontecimento* apontaria para o evento discursivo, para a prática em suas múltiplas finalidades".

É na imbricação de vozes que se desdobram a partir da criação da política do EF9A, materializada na Lei 11.274/06, que está centrada minha reflexão, que busca identificar o impacto dos discursos engendrados a partir da determinação de matrícula das crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental. E assim vamos ressignificando um novo lugar para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, a instituição, a partir das determinações e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), fica responsável por receber, acompanhar e mediar a articulação de todos os sujeitos envolvidos, de forma a garantir o acesso e a permanência da criança na escola. Para esse acompanhamento, a orientação é:

zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 2013, p. 21).

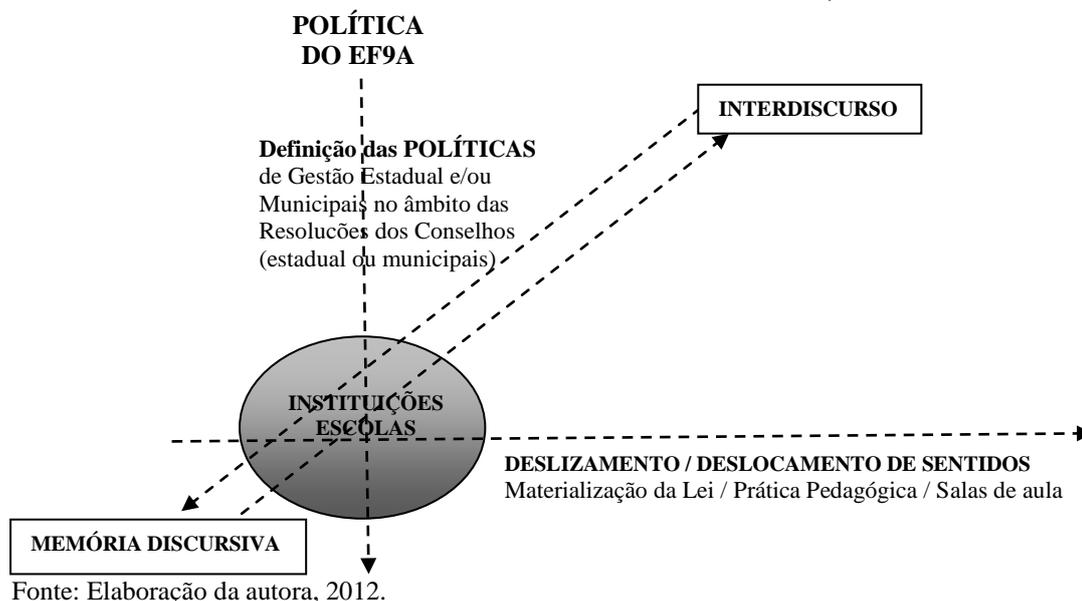
Como percebemos, as crianças que completam seis anos até o dia 31 de março do ano em curso devem ser matriculadas no Ensino Fundamental e os sistemas de ensino devem garantir as condições para recebê-las, sob pena de acionar o ministério público caso alguma das partes não esteja cumprindo seu papel<sup>42</sup>.

Mas nem tudo o que está na LDB (Lei 9.394/06), na Lei 11.274/06 e nas Diretrizes, chega de forma tranquila às instituições. Para visualizar melhor como esses discursos chegam na escola, seu nível hierárquico, vejamos a figura 2:

---

<sup>42</sup> Sobre a data de corte de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ainda há controvérsias demandando, inclusive, processos de pais na justiça, mas em geral as liminares estão sendo derrubadas e prevalece, mesmo que com toda ambiguidade que o dispositivo legal possa ter, a ideia de que, para organização dos sistemas, assim como para uma maior garantia do direito da criança a uma convivência plena do tempo de infância, deve-se respeitar o pressuposto na LDB e a determinação da data de 31 de março como data de corte para a matrícula no Ensino Fundamental.

Figura 2- **Funcionamento discursivo do EF9A: dimensões *macro*, *meso* e *micro***



Temos então: conforme disse anteriormente, na linha vertical, numa dimensão *macro*, a política do EF9A impregnada de um discurso institucionalizado e que reflete uma política de governo implicando desdobramentos no âmbito dos sistemas de ensino (estaduais e municipais).

As linhas pontilhadas que representam a opacidade dos discursos e que aparecem na figura 2, têm o papel de mostrar que se trata de um processo que é constantemente atravessado pelo interdiscurso, pela memória discursiva. Pêcheux (1988) trata a noção de interdiscurso como memória discursiva, ou seja, um complexo de já-ditos que sustenta o dizer. Assim, o interdiscurso está articulado a um complexo de formações ideológicas onde alguma coisa fala antes, em outro lugar.

A forma como a figura 2 foi elaborada, discursivamente, tem também o objetivo de fazer a reflexão acerca desse movimento discursivo de constituição do discurso, cuja constituição se dá no plano vertical do interdiscurso, na sua linha vertical de constituição, que é onde se constitui também o discurso oficial do EF9A, articulado com a memória discursiva. Este discurso, que se constitui no eixo vertical, a partir do enunciado aqui em análise – *Ensino Fundamental de nove anos* –, tem seus ecos ao longo do processo de implementação da política, tanto no eixo vertical de constituição do interdiscurso, assim como no eixo horizontal, onde tais discursos são atualizados em tempo real.

A partir dos desdobramentos da política do EF9A, no seu nível *macro*, entendo que isso demarca novos microacontecimentos, na esfera vertical (de certa forma um nível

hierárquico – também chamado aqui como o nível *macro* de constituição da Lei – do discurso político de Estado), pois é onde são elaboradas as resoluções que normatizam a política educacional materializada na Lei 11.274/06, e que, conseqüentemente, são efetivadas nas instituições de ensino, onde temos o ciclo alfabetizador, sejam elas estaduais, municipais, entre outras<sup>43</sup>, e também na esfera horizontal. Porém, o nível da esfera horizontal é o da execução, da dimensão *micro*, conforme a metodologia adotada; neste nível, ocorre o desdobramento da legislação na sua dimensão viva, onde o dia a dia das crianças de seis anos na escola é revelado por meio das ações de gestão e das práticas pedagógicas. Nesses espaços é que os sentidos se constituem.

De acordo com Orlandi (2012a, p. 60): "Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes".

Portanto, passando pelo nível *macro*, depois *meso*, que é onde se efetiva o processo de regulação e materialização da respectiva Lei nas instituições de ensino estaduais e municipais, agora já no âmbito dos municípios, chegamos à dimensão *micro*<sup>44</sup>, de execução da Lei. E é pelo processo da *escuta discursiva* (ORLANDI, p. 60), no âmbito das dimensões *macro*, *meso* e *micro*, que os sistemas de ensino, cada um no seu nível de competência, têm a responsabilidade de reelaborar seus projetos pedagógicos, o currículo, integrando a nova idade ao sistema.

Nesse sentido, é importante lembrar que as Diretrizes da Educação Básica para o Ensino Fundamental preconizam para os Projetos Pedagógicos e Currículos do Ensino Fundamental:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 70).

---

<sup>43</sup> Digo outras porque é de responsabilidade dos sistemas de ensino (estaduais e municipais) regular as normativas que regem o ensino em todas as instituições educacionais de ensino (públicas, particulares, filantrópicas, entre outras). Nesta tese, porém, estou analisando o impacto da Lei apenas em instituições educacionais estaduais e municipais, como explicitado na metodologia.

<sup>44</sup> Lembro que as dimensões *macro*, *meso* e *micro* estão sendo utilizadas nesta tese para demarcar a hierarquização a que as instituições educacionais estão submetidas. E é a partir das discursividades daí decorrentes, nos três modos de funcionamento, que entendo que temos um acontecimento discursivo, dada a multiplicidade de sentidos que se constituem nos diferentes espaços discursivos.

Tais elementos devem constituir o currículo dos sistemas e ser materializados no âmbito das instituições de ensino, sendo construídos a partir da Base Nacional Comum, também normatizada pelas Diretrizes aqui mencionadas.

Sobre esse tema, Cruz e Albuquerque, em trabalho que discute o que as crianças devem saber sobre a escrita a cada ano do ciclo alfabetizador, no Ensino Fundamental de nove anos, reiteram que é necessário “empenho conjunto em repensar a política educacional e suas implicações na escola ante o currículo, a avaliação, a organização escolar, a formação do professor e o papel dos agentes sociais envolvidos, como família e comunidade.” (2011, p. 133).

Como é perceptível na dimensão macro, através desses discursos institucionais que norteiam o discurso da política do EF9A nos sistemas estaduais e municipais, há uma direção a seguir; cabe nas dimensões *meso* e *micro* a definição, respeitadas as Diretrizes (2010), dos conceitos e conteúdos que devem integrar a Base Nacional Comum, assim como a parte diversificada.

E são os desdobramentos da Política do *Ensino Fundamental de nove anos* que, pelos sentidos múltiplos instituídos nas suas diferentes instâncias, me levam a pensá-la como um acontecimento histórico e discursivo.

Acontecimento histórico porque, como já explicitado, são instituídas mudanças muito significativas na organização do Ensino Fundamental; e acontecimento discursivo, porque ecoa uma multiplicidade de sentidos a partir deste enunciado, nos diferentes contextos de materialização da Lei 11.274/06, como já sinalizei. Sendo assim, entendo que o EF9A pode ser analisado como um acontecimento discursivo que se desdobra gerando novos acontecimentos – efeito metamorfose. É como se tivéssemos um macroacontecimento que se desdobra em microacontecimentos. O macroacontecimento estaria no nível das políticas de educação nacionais e os microacontecimentos no âmbito das políticas de educação dos estados e municípios, sendo que em cada município, e nas respectivas escolas, por seu turno, ainda temos outros microacontecimentos que gerarão novos acontecimentos (cf. Figura 8). É como nos disse Orlandi (2012, p. 58): "*Um acontecimento não para de produzir sentidos*".

É importante dizer que não vou esgotar a discussão do enunciado do *Ensino Fundamental de nove anos* como acontecimento discursivo neste momento; volto a esta discussão durante a análise e também nas reflexões de fecho da tese, pois entendo que é no decorrer do processo de análise que perceberei os desdobramentos deste fenômeno discursivo.

Entendo, então, que é isto que a pesquisa, a cada dizer dos sujeitos pesquisados, nos aponta: são diferentes compreensões, discursos e formas de se materializar a Lei nos diferentes sistemas de ensino, o que constitui terreno fértil para a AD, pois, de acordo com Pêcheux ([1982] 2011, p. 292), este é um campo que

se determina pelo dos espaços discursivos não estabilizados logicamente, derivando dos domínios filosófico, sócio-histórico, político ou estético, e logo também o dos múltiplos registros do cotidiano não estabilizado (cf. a problemática dos "universos de crença", a dos "mundos possíveis" etc.).

São estes discursos *de múltiplos registros de um cotidiano não estabilizado* que, através da escuta analítica, associada à escuta do contorno político-ideológico presente na opacidade do(s) discurso(s) decorrentes da política do *Ensino Fundamental de nove anos*, levam a inferir que estamos diante de um acontecimento discursivo.

De imediato, porém, pode-se dizer que um dos impactos (o primeiro talvez) é resultante da determinação abaixo:

SD 8: "Art. 3º. O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa 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...*' (LEI 11.274/2006).

Pois bem, esta alteração da LDB (Lei no 9.394/96), decorrente da Lei 11.274/06, quanto ao tempo de escolaridade do Ensino Fundamental no sistema de ensino brasileiro, que passou de oito para nove anos, gerou, inicialmente, muita confusão, concordâncias e discordâncias, algumas das quais vou apontar aqui, porém o fato é que as crianças chegaram à escola com seis anos e é preciso enfrentar este desafio no decorrer do processo de implementação da Lei.

Sobre o assunto, Kramer (2006, p. 798), pesquisadora reconhecida da área da educação brasileira, manifestou-se logo na sequência da aprovação da Lei, enfatizando que o EF9A pode ser caracterizado, ainda que com todas as fragilidades que precisamos superar, como uma política importante. Diz ela: "esclareço que considero a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental importante conquista para as populações infantis e para as famílias." A partir da Lei, o que se pressupõe é que haverá vagas para ingresso na escola para todas as crianças dessa faixa etária.

É importante ressaltar que é a partir da Lei 11.274/06, pareceres e instruções normativas daí decorrentes, que os municípios passaram a elaborar seus próprios documentos,

buscando normatizar seu processo de implantação. Em geral, a partir de 2007<sup>45</sup>, passaram a vigorar no país dois “modelos” de organização do Ensino Fundamental, a saber:

- a) **Modelo organizado em oito séries:** mais conhecido como o modelo vigente, pois ainda há municípios que adotam essa organização, com oito anos de duração. Nesse modelo, as crianças eram e/ou são matriculadas na escola com **sete anos** completos ou a completar até 31 de março do ano de entrada no Ensino Fundamental. Para as crianças que iniciaram seus estudos antes da implantação da Lei 11.274/06, esse modelo é seguido até a conclusão do Ensino Fundamental. Nele, os alunos estudavam ou estudam (para quem está neste ciclo) da primeira à oitava série.
- b) **Modelo organizado em nove anos:** nesse modelo, as crianças são matriculadas com **seis anos** completos ou a completar até 31 de março do ano em que devem entrar no Ensino Fundamental. As crianças que chegaram (ou estão chegando) na escola, a partir da implantação da nova lei (2007), iniciando o primeiro ano aos seis anos de idade, estudam sob esse modelo<sup>46</sup>, claro, nos sistemas de ensino onde o modelo foi implantado. Vale ressaltar que nem todos implantaram a Lei ao mesmo tempo, pois os sistemas de ensino tinham prazo para essa ação até 2010.

A mudança de estrutura não gerou somente impactos para os sistemas de ensino, as instituições educacionais, mas também, e principalmente, para as crianças, o que implica dizer que não é só a escola que é afetada, as crianças e as políticas de Educação Infantil também sofrem os efeitos da Lei.

Arelaro (2005, p. 1047), em estudo realizado sobre o tema, vai ainda mais longe, quando diz que a Lei 11.114/2005, que altera a LDB e institui o EF9A, "não foi sequer discutida pelo Conselho Nacional de Educação", além de gerar dificuldades para a educação infantil na medida em que define apenas que a nova Lei deve entrar em vigor a partir de 2006, sem tratar dos impactos da mudança para a Educação Infantil. Sendo assim, de acordo com a autora, fica a dúvida em relação às questões da Educação Infantil: quem atende, onde as

---

<sup>45</sup> Digo “a partir” porque a Lei 11.274/06 definiu como prazo: Art. 5º - "Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2.010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no artigo 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o artigo 2º desta Lei" (LEI 11.274/06, D.O.U., de 07-02-2006).

<sup>46</sup> Os municípios e escolas, foco de minha pesquisa, implantaram o Ensino Fundamental de nove anos nos primeiros anos de implantação da Lei (2007 e 2008).

crianças deverão ser atendidas. Ou seja: a dúvida e o impacto não se restringem ao Ensino Fundamental; o mesmo impacto sofre a Educação Infantil, que também tem a sua estrutura e modo de organização afetados.

Vejamos esta afirmação de Kramer (2011, p. 75):

Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da Educação Básica sem atentar para as transições. [...] a sociedade não foi convidada para o debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas. Antecipação instrucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar?

Mais uma vez, estamos diante de uma política que, se de um lado proclama o preceito da universalização do direito à educação para todas as crianças de seis anos, de outro lado não ouviu, suficientemente, os sujeitos envolvidos, a sociedade e nem os especialistas da área, fazendo com que a Lei já tenha problemas desde o seu nascedouro, o que é sintetizado por Kramer da seguinte maneira:

Apaga-se a história das políticas, a memória dos professores, suas lembranças e a experiência vivida com o argumento de que os sistemas devem concentrar a atenção neste novo suposto. Contudo, o passado, expulso da consciência pela porta da frente, costuma voltar, disfarçado, pela porta dos fundos. (2011, p. 75/76)

Percebe-se um discurso político educacional autoritário, que dita as normas para os sistemas de ensino, sem abrir espaço para o diálogo, para o debate, para a reflexão e o planejamento. O que temos, então, são sujeitos que, nas suas diferentes posições-sujeito, são interpelados pelas determinações novas, neste caso, pela política do EF9A, tendo que materializá-la no âmbito da sua atuação, configurando-se arbitrariamente no seio das instituições escolares, que ficam com o compromisso de promover a acomodação da mudança e amenizar seu impacto.

Essa ideia também foi destacada por Pfeiffer em estudo realizado sobre o modo como os sujeitos são interpelados pela administração jurídica do Estado em relação às políticas de ensino. A autora, em sua análise, diz “que a formulação dessas políticas se sustenta pelo gesto de *adaptação* (2010, p. 86)”. Porém, a *adaptação* não ocorre de forma tranquila nos sistemas de ensino, nas instituições educacionais pelos sujeitos e áreas da educação básica impactadas.

Para ilustrar, trago a seguinte imagem veiculada numa revista de circulação nacional, quando da aprovação da Lei 11.274/06.

Figura 3- **Impacto da aprovação da Lei 11.274/06 para as crianças**



Fonte: <[http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista\\_SinproABC\\_Edicao05.pdf](http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista_SinproABC_Edicao05.pdf)>, Dez. 2006, Edição n. 5, p.17. Acesso em 05/06/2014.

A figura 3 nos impulsiona para uma reflexão sobre alguns pontos de tensão em relação à criação da Lei 11.274/06. Se, de um lado, a Lei 11.274/06 garante a ampliação da escolaridade e o direito de matrícula no Ensino Fundamental, de outro coloca a criança num espaço formal de aprendizagem. A criança chega à escola de Ensino Fundamental – e, quando falamos da escola, é preciso lembrar que fazemos menção a outro nível de ensino –, e entra então o que especialistas da área têm chamado como processo de escolarização da infância. Cito Sacristán (2005), que diz que nessa passagem fica para trás o conceito de proposta da Educação Infantil, que segue toda uma lógica voltada para atender a especificidade dessa área, também chamada primeira etapa da Educação Básica. E são essas diferenças entre uma etapa da Educação Básica e outra que, pelo interdiscurso, constituem as formações imaginárias dos sujeitos que circulam nestes dois microterritórios discursivos: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Neste momento, entendo que estamos diante de formações imaginárias diferentes que se constituem num deslocamento da cultura escolar dentro do próprio conceito de Educação da infância, uma vez que esta passa a ser atendida num espaço de organização educacional diferenciado e com funções/papéis que se caracterizam de forma ainda bastante particularizada em cada um desses níveis, sendo marcados por propostas pedagógicas com suas especificidades, o que gera implicações pedagógicas bastante relevantes para o processo de ensino-aprendizagem do ciclo alfabetizador. Tal ambiguidade também foi apontada na época da discussão do projeto de Lei no Congresso Nacional, como podemos perceber na SD 9:

SD 9: *Crianças com cinco anos no Ensino Fundamental causa polêmica*. O Projeto de Lei 6.755/2010 propõe uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual as crianças que vão completar seis anos de idade durante o ano letivo já deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental.

Fonte: <http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Contudo, mesmo em meio às muitas divergências, a Lei foi aprovada e as crianças chegam/chegaram à escola com seis anos, a partir da aprovação da Lei 11.274/06.

Ainda em relação à Lei 11.274/06, destaco abaixo mais três SDs, que constituem importantes manifestações, permitindo-nos visualizar as controvérsias que marcam as duas etapas da Educação Básica, caracterizando cada uma delas como espaço que possui suas especificidades e que é marcado pela singularidade da infância, pela forma como os espaços para a infância são pensados, imaginados e materializados nas propostas pedagógicas, que dão sustentação para o fazer pedagógico desenvolvido nesses ambientes.

SD 10: *Até agora, somente as crianças que completam seis anos de idade são matriculadas no Ensino Fundamental e iniciam a sua vida escolar*. Vital Didonet, representante da Rede Nacional Primeira Infância, esteve presente durante a discussão na Câmara e afirma que as etapas do desenvolvimento infantil devem ser respeitadas.

Fonte: <http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Como vemos na SD 10, temos aqui um dizer que marca as duas etapas em questão da Educação Básica de forma bastante singular, reiterando que é preciso respeitar a singularidade infantil (KRAMER, 2007).

Outro efeito de sentido que podemos apreender desta SD é o que podemos notar, por exemplo, neste dizer: *“somente as crianças que completam seis anos de idade são matriculadas no Ensino Fundamental e iniciam a sua vida escolar”* (grifos meus).

Então, se chegou ao Ensino Fundamental, chegou à escola, e escola é um lugar social que se caracteriza como um lugar de ensino – escolarização, um espaço normatizado; ou então, onde o conceito de criança/infância é substituído pela ideia de aluno. Segundo Sacristán (2005, p. 103), "a *infância* ou o *aluno* são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam, cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se, também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas duas figuras", o que é corroborado neste dizer: *"e iniciam a sua vida escolar"*; é por esse viés que, através da memória discursiva nas diferentes posições-sujeito, pela via do interdiscurso, se fortalece a noção de escolarização da infância, pois vem junto à ideia de que quem está na escola deve seguir a lógica de organização do espaço da mesma.

Porém, é importante dizer, parafraseando Sacristán, que a construção do conceito de infância e de aluno "são criações nossas, radicadas em realidades culturais discursivo-práticas a partir das quais dotamos de significado essas categorias (2005, p. 104)". E é, então, a partir dessa compreensão da categoria *aluno*, como construção cultural que vemos reforçada nas instituições escolares a compreensão de que "as maneiras de ser aluno nas sociedades escolarizadas constituem um tipo de distinção no processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos como indivíduos e atores sociais (p. 105)". Tal compreensão marca também o contexto contemporâneo em que se materializa a Lei do EF9A.

Portanto, não se trata apenas de instituir um direito, ampliando a obrigatoriedade da escolaridade para as crianças de seis anos. A universalização do acesso à escola é um consenso na área da Educação, sendo inclusive objeto de militância, mas é preciso pensar sobre suas consequências nas formas de organização/estruturação da educação da infância nas duas primeiras etapas da Educação Básica.

SD 11: Carlos Eduardo Sanches, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), *ressalta que esta experiência mostra que quanto mais cedo a criança ingressa nessa etapa da educação básica pior é o seu rendimento, pois ela não está preparada para a metodologia utilizada.*

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

De novo temos um dizer que traz, em seu âmago, um discurso que força a diferença entre as propostas pedagógicas dessas duas importantes etapas da Educação Básica,

reforçando as divergências entre as duas áreas, inclusive fazendo a denúncia de que a educação pode ficar pior com a implantação da Lei, "*pois ela [a criança] não está preparada para a metodologia utilizada*".

Trata-se de uma manifestação que vem pelo interdiscurso e de que o sujeito pensa ser autor revelando o que Pêcheux chama de esquecimento número 1; temos aqui um sujeito que, mesmo inscrito numa posição-sujeito que o coloca num lugar distinto da escola, numa posição de militância, defendendo uma posição institucional do discurso político, é atravessado pelo inconsciente que o coloca numa posição-sujeito plenamente identificada com o processo de alfabetização da escola tradicional, da escola normatizada, fazendo com que, ao enunciar, ele deixe escapar que a metodologia utilizada – que em geral ainda reflete muito das bases tradicionais da Educação e, conseqüentemente, as metodologias tradicionais baseadas nas cartilhas (SCHLICKMANN, 2001), em mecanismos de reprodução/memorização – já não dá conta de um processo de alfabetização baseado numa perspectiva de desenvolvimento do sujeito autônomo, participativo e que responda às necessidades da contemporaneidade.

Ou seja: trata-se de um **sujeito** que se inscreve numa posição-sujeito que assume uma forma-sujeito autoritária e que traz, na sua concepção, um conceito de alfabetização tradicional, instituído no processo inicial de escolarização, e, por inscrever-se nessa **posição-sujeito** e assumir uma forma-sujeito autoritária, inscreve-se numa formação discursiva tradicional; é um sujeito que se sente autor do seu dizer, reproduzindo essas concepções.

Esse entendimento do processo permeia os dizeres dos sujeitos observados também em outras dimensões de funcionamento do discurso, como constatamos na manifestação que apresento na SD 12, neste caso, atrelado ao modo de funcionamento discursivo 2, dimensão *meso*:

SD 12: Membros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em Campo Grande (CMDCA) afirmam que desconhecem o projeto de lei e não se sentem à vontade para opinar sobre o assunto. Porém, para o presidente do CMDCA, Donizette Alves de Oliveira, *a medida prejudica a criança*. "***Ela perde quase dois anos da infância, porque tem o compromisso de ir na escola, fazer tarefa e até tirar nota. Cadê a brincadeira?***", comenta.

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Outra vez, temos um dizer que coloca a medida como prejudicial para a criança, pois, nas palavras do autor, "*Ela perde quase dois anos da infância*". Novamente se faz presente a dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental constante na Lei, o

que nos dá indicação de que é preciso ampliar/refletir mais sobre a dissociação das duas primeiras etapas da Educação Básica. Não se trata só de passar de um nível para o outro, mas de garantir espaços e tempos educativo-pedagógicos adequados para vivência dignas das crianças pequenas.

Ainda refletindo sobre esse dizer, é possível perceber, nessa posição-sujeito, reforçada, uma concepção que dicotomiza as propostas pedagógicas das duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), especialmente nestes dizeres: “*ela perde a infância...*”; “*compromisso de ir à escola...*”; “*até tirar nota*” e “*Cadê a brincadeira?*”. Isso remete a um discurso que marca sintomaticamente a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e que reforça a ideia de escola como lugar social sério, de compromisso com o estudo, com a nota e sem lugar para a infância e, ao mesmo tempo, nos remete a refletir sobre o lugar social da Educação Infantil.

Como observamos na SD 12, da forma como as instituições estão estruturadas, fica difícil pensar a Lei 11.274/06 descolada da ideia de escola, visto que, quando se fala em *Ensino Fundamental*, muda-se o lugar social e discursivo onde as crianças vivem, pois elas deixam o lugar social da Educação Infantil. É interessante perceber como esta mudança de lugar social causa um deslocamento no discurso do sujeito que enuncia, discurso este que reflete o imaginário de escola, e aí parece que apaga da memória discursiva a criança, pois agora ela é aluno.

Entendo que há tal ocorrência porque sujeitos são afetados pelas formações ideológicas e formações imaginárias que os constituem, independente da posição-sujeito que ocupam, o que gera manifestações como as que acabamos de analisar.

Nesse sentido, vejamos, também, o posicionamento de uma organização não governamental:

SD 13: Para a OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar), que participou da elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, é preciso *fazer um alerta à sociedade sobre os riscos que a exigência de aprendizagem e desempenho precoce trazem à saúde mental e psicológica das crianças e que, ao ter suprimido o tempo de brincar, perde-se parte da infância*. Sugestões de Abordagem: - *Falar com especialistas a respeito da perda da infância e do direito de brincar ser suprimido com a frequência no ensino regular*; - *Abordar a questão da infra-estrutura das instituições de ensino para receber crianças nesta faixa etária*; - *Entrevista com especialistas a respeito do Projeto de Lei, e do fato das crianças não estarem prontas para ingressar na educação formal*; - *Abordar a questão da pressão das instituições particulares de ensino, ávidas por mercado, pressionarem a aprovação da medida*.

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Na SD 13, mais uma vez, aparece a ideia de que entrar com seis anos na escola é prejudicial para a criança, que perde sua infância por não ter mais o tempo do brincar. Temos aí uma manifestação que reforça a imagem social de que, para a criança ser respeitada nos seus direitos, tem que brincar, e este direito lhe é negado, logo, também se fortalece a concepção de que na escola de Ensino Fundamental não se respeita a infância e a criança fica com o seu direito de brincar afetado. Tal afirmação está tão sedimentada em nível de evidência [usam até mesmo expressões estereotipadas: riscos à saúde mental, perder a infância [...]/o pedido de consulta parece ser feito apenas para receber uma confirmação] que já vem acrescida de sugestões que podem ser trabalhadas com as instituições, com os professores que atuam nessa etapa de escolarização. De acordo com Pêcheux, esta relação do sujeito com os sentidos, como se eles estivessem sempre ali, o seu caráter de evidência, "é determinado pelas posições-ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)." (1988, p. 160).

Entre as sugestões elencadas pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, na SD 13, chama atenção a seguinte: "*Abordar a questão da pressão das instituições particulares de ensino, ávidas por mercado, pressionarem a aprovação da medida*". Ou seja: aparece aqui um deslocamento dessa rede de sentidos, que sai do viés que emerge de preocupações pedagógicas com a Educação da infância para uma abordagem de conotação mercadológica, em que o interesse pela aprovação da Lei estaria na certeza de isso promover mais matrículas no Ensino Fundamental, ampliando o número de alunos nesse ciclo, e, por consequência, os recursos financeiros, o orçamento da área.

Vale destacar, porém, que o foco numa Educação mais mercadológica, e que evidencia um viés econômico-financeiro, aparece também no discurso do Estado brasileiro. Vejamos:

SD 14: Segundo o secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas, *o fato de o aluno ingressar um ano antes no Ensino Fundamental não aumenta o gasto do estado ou município, pois esse aluno será incluído no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)*.

Fonte: <[http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista\\_SinproABC\\_Edicao05.pdf](http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista_SinproABC_Edicao05.pdf)>, Dez. 2006, Edição n. 5, p.17. Acesso em 05/06/2014.

Tal conceito também foi reforçado na entrevista a seguir pelo então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, da seguinte maneira:

SD 15: O presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse que a medida vai beneficiar *principalmente os estudantes de baixa renda*. “*O que vocês fizeram, na verdade, foi estender para milhões e milhões de crianças pobres, o direito que algumas outras crianças já tinham, de poder se preparar antes de entrar no ensino fundamental. Vocês estão dando, agora, condições para que todas as crianças do Brasil tenham a mesma oportunidade*”, afirmou Lula na cerimônia de assinatura da lei, ano passado, no Ministério da Educação. Em seu discurso, o presidente afirmou que *o país vive um momento de esperança na educação*. Entre as iniciativas adotadas nos últimos três anos, ele *destacou a aprovação do Fundeb pela Câmara dos Deputados [...]*.

Fonte: disponível em: [http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista\\_SinproABC\\_Edicao05.pdf](http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista_SinproABC_Edicao05.pdf) > acesso em: 20/09/2014.

Na SD 15, em que trago a fala do então presidente Lula, é preciso olhar para além do destaque, observando a ampliação da oportunidade de escola para as crianças pela via da obrigatoriedade; é necessário olhar a estratégia que está sendo utilizada para que as crianças possam ir à escola (claro, levando em consideração que é só com a obrigatoriedade que as crianças de baixa renda têm acesso a escola). A criança passou a valer, com a Lei 11.274/06, um *per capita* e, quando o recurso está envolvido, isso salta aos olhos dos gestores educacionais, que têm o recurso da educação vinculado ao número de matrículas, porém, nem sempre, neste discurso, aparece a mesma preocupação com a gestão pedagógica da Educação Básica, infelizmente.

Mas é preciso olhar também para o primeiro enunciado da SD 15, quando o presidente Lula, dirigindo-se aos políticos, assim enuncia:

a medida vai beneficiar principalmente estudantes de baixa renda [e continua Lula] *O que vocês fizeram, na verdade, foi estender para milhões e milhões de crianças pobres, o direito que algumas outras crianças já tinham, de poder se preparar antes de entrar no ensino fundamental. Vocês estão dando, agora, condições para que todas as crianças do Brasil tenham a mesma oportunidade.*

Vale observar, com respeito a esse dizer, que o direito à educação para todas as crianças brasileiras foi instituído/ratificado na constituição de 1988. Ou seja: as crianças já tinham o direito constitucional de ter acesso à Educação Infantil, o Estado é que ainda não conseguia garantir o direito para todas. Então, não se pode dizer que as crianças pobres não iam (ou não vão) para a instituição de Educação Infantil porque não queriam e que agora, com a obrigatoriedade, elas passarão a ir, pois o fato é que não havia vagas nas instituições de Educação Infantil para todas as crianças. Na verdade, o problema é outro: quando não é obrigatório o Estado não cumpre, daí a necessidade de tornar o ensino obrigatório, para forçar o cumprimento do direito à Educação para todas as crianças. Mas não vou aprofundar a questão, por não ser o foco da tese.

É fato que as famílias da camada popular, inclusive em função de as mães trabalharem fora, estavam nas filas das instituições educacionais esperando vaga para matricularem os filhos, entretanto o que não há são vagas suficientes para todas as crianças. Por isso, concordamos com a crítica realizada por Vital Didonet, Assessor da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, quando assim se posiciona: "O argumento para essa lei é que o pobre não vai à escola. Isso é uma falácia. É a escola que não vai até onde as crianças pobres estão"<sup>47</sup>.

Esse fato também pode ser observado na SD 16, que apresento na sequência, apenas dois anos depois do período de implantação da Lei. Vale lembrar que os municípios tiveram até 2010 para a implantação, então nesse período nem todos haviam atendido ao disposto na Lei. Essa é uma das contradições fomentadas pelo poder político.

SD 16: Um estudo realizado pelo MEC (Ministério da Educação) revela o aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental, que agora está estruturado em nove anos. Somente em 2005 havia 420 mil crianças (com seis anos de idade) matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2009, mais de 1,5 milhão de meninos e meninas nessa mesma faixa etária cursaram esta série e cerca de 18 mil crianças com cinco anos de idade já estavam neste nível de ensino.

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Ainda nessa direção, trago a SD 17, onde Vital Didonet faz a crítica à Lei dizendo que não basta a obrigatoriedade.

SD 17: Desde 1971, com a Lei 5.692, o Brasil tem como obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos. Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu um ano a mais para o ensino fundamental, que passou a ter 9 anos de duração (dos 6 aos 14). Porém, a história recente do país aponta que apenas a obrigatoriedade do ensino não resulta diretamente em mais crianças na escola. Mesmo depois de quase 30 anos do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, o atendimento no Brasil beirava os 70%. Só quando o Fundef surgiu, em 1996 (Lei 9.424/96), foi que a marcha rumo à universalização do ensino aconteceu, atingindo a marca de 97% dos indivíduos em idade escolar atendidos (segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Pnad 2007).

Fonte: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/152/artigo234688-1.asp>> Acesso em 05/06/2014.

Tal afirmação comprova que:

---

<sup>47</sup> Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/152/artigo234688-1.asp> > Acesso em: 20/09/2014.

SD 18: Fica claro, portanto, que não foi a obrigatoriedade o fator determinante do crescimento das matrículas, e *sim a estratégia de política pública adotada – no caso, o financiamento, que estimulou estados e municípios a irem em busca das crianças que estavam fora da escola, já que cada uma representava mais dinheiro em caixa. Isso também mostra que a ação do Estado é decisiva e que, quando há oferta, os pais das classes mais pobres não se negam a matricular os filhos.* "Esse discurso não é honesto. Dá a entender que eles não sabem da importância da escola, ou que precisam dela exclusivamente para evitar deixar os filhos presos no barraco ou longe de abuso sexual e trabalho infantil, o que não é verdade", afirma Didonet.

Fonte: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/152/artigo234688-1.asp>> Acesso em 05/06/2014.

Penso termos nas SDs 16, 17 e 18 bons argumentos, que nos dão indicativo de que o que falta são políticas públicas que garantam o acesso das crianças à escola, mas também as condições para que elas permaneçam na escola, tanto no que diz respeito à infraestrutura, espaço aliado às condições didático-pedagógicas, como às condições de trabalho dos docentes, plano de carreira e salário digno.

Passamos, na sequência, à escuta dos sujeitos da pesquisa que enunciam a partir das dimensões *meso* e *micro*, no espaço onde a Lei 11.274/06 se materializa.

## 5 A POLÍTICA DO EF9A: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA

Conforme já mencionado, pesquisei, mais detalhadamente, dois municípios com sistema próprio (São Ludgero e Braço do Norte (municípios A e B)<sup>48</sup>, onde investi em instituições educacionais municipais e que também estão vinculadas ao sistema próprio, por opção desses municípios.

Já nos municípios de Armazém e Tubarão (municípios C e D), pesquisei instituições da rede estadual de ensino, portanto, vinculadas ao sistema estadual pela sua natureza. Assim, buscamos, também, amparo na Resolução nº 110, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, e é amparada pelas Leis Federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006<sup>49</sup>.

### 5.1 ENTRANDO NAS ESCOLAS: ENTRE O DISCURSO POLÍTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para compreender os sentidos que foram sendo construídos no discurso pedagógico escolar acerca do processo de implementação da Lei do *Ensino Fundamental de nove anos*, foi necessário ouvir os sujeitos e, através da escuta, buscar o que estava opaco em seus meandros, olhar para o descentramento do sujeito, para a falha, a ausência ou o silêncio; olhar para o discurso buscando, pela via da opacidade, perceber o trabalho da ideologia quando se explica como a Lei impactou o cotidiano das escolas no seu processo de implantação.

Vale ressaltar que o processo ocorre sempre entre tensões, e, na Educação, este espaço tende a ser mais tenso, dada a diversidade de posições ideológicas que circulam nesse lugar discursivo. Em relação ao discurso pedagógico (DP), Orlandi (2011, p. 28-29) formulou os seguintes conceitos:

---

<sup>48</sup> Nestes municípios a resolução de implantação do EF9A é emitida pelo respectivo Conselho Municipal de Educação.

<sup>49</sup> A Lei nº 110 dispõe sobre a criação do ensino fundamental de nove anos no sistema de ensino estadual de Santa Catarina e orienta a implantação do EF9A nas instituições de ensino vinculadas. Disponível em: [file:///C:/Users/Sirlene/Desktop/DOCTORADO\\_2/TESE\\_2014/TESE%20SIRLENE/CORPUS\\_PESQUISA\\_EF9A\\_TESE/RESOLUCOES%20EF9A/Resolucao%20CEE%20110\\_06\\_CEE%20de%20SantaCatarina.pdf](file:///C:/Users/Sirlene/Desktop/DOCTORADO_2/TESE_2014/TESE%20SIRLENE/CORPUS_PESQUISA_EF9A_TESE/RESOLUCOES%20EF9A/Resolucao%20CEE%20110_06_CEE%20de%20SantaCatarina.pdf) acesso em 30 de julho de 2014, às 17h10. LEI OU RESOLUÇÃO? no texto aparece Resolução.

a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas em ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP. [Mas ela mesma reformula o seu conceito dizendo] que existem, fundamentalmente, três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, na suas condições de produção.

É, então, a partir das condições de produção e das posições ideológicas em que se inscrevem os sujeitos que o tensionamento se manifesta, o que vamos buscar discursivizar no encontro do discurso político, do *Ensino Fundamental de nove anos*, com o discurso pedagógico que circula na escola.

Em relação ao discurso político, a meta de ampliar o Ensino Fundamental foi mais um argumento da posição-sujeito governamental, que contribuiu para a mobilização da sociedade brasileira, para a expansão progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, entre outros motivos, na medida em que os alunos passaram a compor o recurso do FUNDEF, como já mencionamos. No entanto, percebe-se que os bastidores que refletem a posição-sujeito governamental, ligada a uma Formação Discursiva da política pública – que traduz o discurso político governamental –, não são transparentes; essas questões constituem manifestações discursivas opacas, que pouco se evidenciam na dimensão pedagógica, e, por conseguinte, na esfera dos sistemas de ensino e instituições educacionais.

Vejamos as falas de gestores educacionais que ocupam uma posição-sujeito governamental importante no município (embora subsidiária, na hierarquia). Vale ressaltar que, no caso dos gestores, especialmente os que ocupam cargos de gestão por indicação política – que é o caso dos secretários de educação e dos diretores das escolas pesquisadas, que estão num cargo de passagem –, a análise também precisa considerar as subjetividades que constituem essas relações nos espaços discursivos.

## **5.1.1 OS SENTIDOS DO EF9A PARA GESTORES E PROFESSORES**

### **5.1.1.1 Gestores**

Começo retomando o dizer de uma gestora da educação municipal.

SD 19: “Acho que a *maior dificuldade foi de compreensão da Lei do EF9A* e agora me parece que o que *não está claro são os conceitos* que devem ser trabalhados com as crianças dessa faixa-etária. Percebo isso acompanhando a minha filha: ela tem *muita dificuldade com os enunciados* por exemplo – *ela lê mas não consegue compreender o que o enunciado está pedindo...* A *mesma percepção* tenho para os *livros didáticos* utilizados que são utilizados

com ela... Parece que *os conceitos que estão sendo trabalhados estão além da capacidade cognitiva das crianças...*" (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO A, abril de 2012).

SD 20: "Nossa maior dificuldade foi *de interpretação da Lei o que podia e o que não podia ser feito. Durante muito tempo não conseguimos perceber clareza se podíamos alfabetizar no primeiro ano; os próprios formadores nas capacitações demonstravam muita dúvida e diziam que devíamos alfabetizar e letrar, mas o que é isso? Nós os professores não tínhamos clareza de como fazer isso, até onde ir...*" (DIRETORA, ESCOLA A, agosto de 2012)"

Como se percebe nas SDs 19 e 20, ao chegar na esfera municipal, onde se materializa a Lei 11.274/06, a preocupação dos sujeitos, a partir da posição-sujeito ocupada, reflete certa confusão, inclusive de interpretação do texto da Lei, o que, tratando-se da posição-sujeito gestor, nos faz pensar sobre o modo como as redes estão trabalhando com o processo de implantação da Lei. Lembro que não é meu objetivo interpretar juridicamente a Lei 11.274/06, mas analisar o seu funcionamento a partir do modo como esta chega às instituições, como perpassa estes diferentes lugares discursivos, nas suas diferentes posições-sujeito, de forma a perceber seu reflexo e efeitos de interpretação nas diferentes instituições, nos diferentes sistemas de ensino.

SD 21: *As crianças quando chegam aqui não ficam quietas. Elas conversam o tempo todo; estão muito acostumadas com a Educação Infantil que é só brincadeira e então aqui querem só brincar também... temos realizado reuniões, conversa com as crianças e chamado os pais para conversar através da direção, pois eles falam e brincam demais...* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, ESCOLA A, maio/2013).

O dizer da posição-sujeito coordenadora pedagógica da SD 21 chama atenção, pois reflete uma posição-sujeito gestora e a percepção que esta tem sobre o primeiro ano do ciclo alfabetizador do EF9A com a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. E chama atenção porque na posição-sujeito coordenadora esperava-se um discurso conhecedor do ciclo da infância, das suas necessidades e especificidades, porém, nesse sentido, cabe outra reflexão sobre esse discurso. Será que, porque assume a função de coordenadora, deveria ter mais conhecimento sobre o ciclo alfabetizador? Ou poderíamos dizer que no âmbito escolar atuam diferentes agentes da educação com suas particularidades, dificuldades e diferentes níveis de conhecimento e experiências profissionais? A antecipação da escolarização das crianças de seis anos coloca em xeque as concepções de ser criança, de educação infantil, de brincadeira, de escola, de aluno, de infância, entre outros, para todos os atores da escola. Como lidar, na escola, com sujeitos pequenos que experimentaram, na educação infantil,

atividades lúdicas, que expressavam através das linguagens do desenho, do movimento, da arte, da brincadeira, da música, do teatro, seus desejos e saberes? O que fazer com essas crianças que ainda querem brincar e falar num contexto cuja lógica está sustentada pelo controle do corpo e da imaginação, pela disciplina, hierarquia e homogeneidade? Os sujeitos – crianças de seis anos que estão chegando na escola interrogam essa lógica quando não se acomodam/se adaptam às práticas e métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, de acordo com Tardif, podemos entender que "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos." (2002, p. 37).

Entretanto, também não há como não considerar que, embora ocupando uma posição-sujeito gestora, as CP da sua formação e experiências com o trabalho docente não são diferentes das dos outros sujeitos que integram este lugar social e, também, que essa gestora, antes de assumir essa posição-sujeito, passou longos anos pela posição-sujeito aluno dentro de uma escola, o que, de alguma forma, acaba impactando seu discurso assim como seu fazer pedagógico, mesmo que inconscientemente. Segundo Tardif (2002, p. 68),

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

Assim, seja qual for a posição-sujeito assumida (as SDs 19, 20 e 21 mostram isso), são sujeitos que enunciam de um lugar que não é estranho para eles; sendo assim, as experiências anteriores acabam fazendo eco, pela via das formações imaginárias, no discurso da posição-sujeito gestor(a), pois as vivências prévias acabam de algum modo interferindo no seu discurso. Essa concepção que atravessa o interdiscurso fazendo eco, via memória discursiva, nos discursos e nas ações desempenhadas pelos sujeitos a partir da posição que ocupam em determinado lugar social, Orlandi define como sendo um

espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar de um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (2011, p. 26).

A explicação de Orlandi não se contrapõe à posição de Tardif apresentada anteriormente, pelo contrário, ratifica-a, o que nos leva a voltar nos dizeres das SDs 19, 20 e 21, pois estas nos ajudam a entender também por que o discurso da Lei não chegou à posição-sujeito professor. Ora, se até na posição-sujeito da dimensão meso (*modo de funcionamento 2* – posição intermediária), de gestor da educação municipal, como vimos na SD 19, não houve a devida interpretação, como a discussão poderia ter chegado ao âmbito da dimensão micro (*modo de funcionamento 3*).

Essa formulação, por sua vez, nos leva a um deslocamento de sentidos com relação a política do EF9A, sobre o modo como a mesma aparece no discurso pedagógico, pois as enunciações dos sujeitos envolvidos, em suas diferentes posições, e por meio dos sentidos se inscrevem, constituem as diferentes formações discursivas (FDs).

Diante disso, podemos dizer que neste grande território que é o da Educação Básica, considerando os dados da pesquisa, uma Formação Discursiva que emerge dos discursos é a Formação Discursiva da política pública do EF9A, por se constituir no entremeio de dois microterritórios – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, pois abriu fissuras que permanecem em constante tensionamento nesses dois lugares sociais. Nas diferentes esferas de implantação da Lei, tal embate constrói sentidos múltiplos que deslizam nos dois microterritórios, por onde se movimentam diferentes Formações Discursivas (V. Figura 7, item 6.2.1). Tais tensões também estão sintetizadas na Figura 6 (item 6.2), que tratou do impacto do EF9A na estrutura de organização da Educação Básica.

Em suma, as três Formações Discursivas identificadas na Figura 7 (item 6.2.1) procuram mostrar a movimentação dos sentidos e, por conseguinte, o tensionamento entre esses dois microterritórios, fazendo com que a mesma materialidade – Lei nº 11.274/06 do EF9A –, ao cair no coletivo dos educadores, nas diferentes instituições educacionais, leve a formas diferentes de leitura e compreensão, gerando uma rede de relações associativas indiretas e heterogêneas, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade variável.

Isso ocorre porque o que vem pelo interdiscurso e que funciona na constituição dos sentidos não é igual para os sujeitos implicados, conforme teoriza Pêcheux (1988, p. 160); isto "é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas". Sendo assim, não funciona em todos os sujeitos da mesma forma: o pré-construído sofre variação a partir das condições de produção e da Formação Discursiva em que os sujeitos se inscrevem em cada uma das posições-sujeito que ocupam.

SD 22: *"Agora está melhorando um pouco porque está sendo realizado um trabalho com a Educação Infantil e com esse trabalho com a Educação Infantil, a rede está fazendo um trabalho preparatório para o Ensino Fundamental, então isso vai melhorar mais o processo de alfabetização no primeiro ano..."* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, ESCOLA A, 2013).

Na SD 22 temos uma posição-sujeito gestor que se inscreve em duas posições discursivas diferentes. Uma que remete ao lugar da Educação Infantil e outra que remete ao lugar da escola. Para cada um desses lugares, ela assume uma forma-sujeito diferente, o que nos leva a perceber duas Formações Discursivas distintas, circulando nesse lugar discursivo onde atua esta posição-sujeito, que na SD 22 tenta explicar as estratégias que, em sua posição institucional, enquanto escola, estão sendo utilizadas para desenvolver o trabalho pedagógico com a criança de seis anos que agora integra o Ensino Fundamental.

Temos, então, uma posição-sujeito que, mesmo enunciando do lugar social da escola, mobiliza duas Formações Discursivas para falar do processo de implementação do EF9A na sua escola. A inscrição deste sujeito em cada uma desses espaços se dá pela forma-sujeito que é assumida. Visualizo então, na SD 22, duas Formações Discursivas: A Formação Discursiva da escola e a Formação Discursiva da educação da infância. Percebe-se estas duas Formações Discursivas tendo em vista a inscrição do sujeito por duas formas-sujeito, a saber: a) uma que compreende uma forma-sujeito autônoma, que estou denominando Formação Discursiva da Educação da primeira infância; b) e outra onde o sujeito assume uma forma-sujeito normatizada, compreendendo um processo educativo hierarquizado, disciplinado, conforme demonstro mais à frente na Figura 7, seção 6.2.1. O movimento discursivo onde os sujeitos do discurso se inscrevem também será retomado na seção 6.2 desta tese.

Entretanto, na medida em que o dizer do sujeito da SD 22 é atravessado por duas Formações Discursivas distintas (movimentos ideológicos distintos), de certa maneira, esta é uma situação que nos preocupa, pois volta a uma discussão que, em termos de concepção pedagógica e pesquisas da área da Educação, tanto no que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, estamos tentando superar, visto que se manifesta a preocupação de focalizar o trabalho pedagógico da Educação Infantil com a ideia de "preparo" de uma idade para outra, retomando, assim, a concepção de período preparatório<sup>50</sup>.

Ainda buscando compreender como a escola se adaptou neste processo de mudança do Ensino Fundamental, que marcou a entrada das crianças de seis anos na escola,

---

<sup>50</sup> Concepção difundida nos métodos tradicionais de alfabetização, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos e globais.

as SDs 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29, a seguir, refletem, em parte, um discurso voltado para a necessidade de organizar/reorganizar o espaço da escola, mas não são discursos que demonstram que o espaço mudou pouco ou quase nada, ou então que já havia um espaço adequado, mas sem detalhar, o que reforça a percepção de um processo pouco discutido/refletido e, conseqüentemente, pouco planejado.

Torna-se necessário, nesse processo de inclusão das crianças de 6 anos na escola, uma reestruturação dos espaços que privilegie o movimento, a brincadeira, as diferentes linguagens constituidoras das crianças e pelas quais elas expressam suas ideias, sentimentos, desejos e saberes. Parece que nos dizeres (abaixo) está implícito a necessidade de reorganizar os espaços de forma diferente (cantinhos, parque, exposição de trabalhos das crianças) para atender as crianças. De algum modo, percebe-se que há algo novo com a entrada das crianças de 6 anos na escola, a organização do espaços passa a ser objeto de preocupação. A interlocução com a Educação Infantil pode favorecer reflexões férteis acerca de uma lógica espacial pautada na disciplina, no controle, na evigilância e regulação dos corpos e diferentes formas de expressão que não sejam a atenção, a concentração e o silêncio.

*SD 23: O espaço foi pouco alterado, apenas algumas adaptações em sala. O espaço físico de nossa escola precisa ser modificado, pois a infraestrutura não está adequada ao número de alunos. (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD24: Houve a reorganização do espaço nos anos iniciais do ensino fundamental (salas de aula) cantinho da leitura, da exposição dos trabalhos em sala. No espaço fora da sala pouco se tem além do pátio (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD 25: Com a saída do pré-escolar houve a retirada do parquinho (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD 26: Na nossa escola não necessitou de grandes mudanças nos ambientes, visto que sempre tivemos uma excelente estrutura para as séries iniciais, como uma diversidade de materiais lúdicos, literaturas diversas, espaço amplo para recreação e ampliação do parque infantil (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, DIRETORA, 2014).*

*SD 27: Nosso espaço físico é reduzido. Ou seja: muitos alunos matriculados para um espaço tão pequeno. As salas de aula são cheias e pequenas (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).*

*SD 28: Horários diferenciados para lanches; cantinho da leitura na sala (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, DIREÇÃO, 2014).*

*SD 29: Não houve mudança (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, DIREÇÃO, 2014).*

Mas enfim, o que nos dizem estas materialidades significantes que afetam os modos de funcionamento dos dois microterritórios, o que aparece no não-dito<sup>51</sup>? Dou continuidade a essa discussão, na próxima seção, quando discuto os sentidos do EF9A para os sujeitos que ocupam a posição-sujeito professor na escola.

#### 5.1.1.2 Professores

*Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar,  
Vamos todos juntos brincar.*

Toquinho

Trago na epígrafe um dizer de Toquinho para, ao problematizar a questão, lembrar que trabalhar com os sentidos do EF9A implica refletir, problematizar, discutir, a partir de uma concepção de infância mais contemporânea. Esta infância que, a partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès (1981[1973]), passa a dizer respeito a um ser social e histórico, ainda que os papéis da infância variem de acordo com a sociedade onde as crianças estão inseridas, o meio sócio-histórico e cultural onde se desenvolvem<sup>52</sup>.

O discurso pedagógico advindo dos pesquisadores da área, voltados para a educação da infância, reconhece o sujeito criança nas suas especificidades, entretanto o que vemos na fala dos sujeitos das instituições educativas é que os docentes não se apropriaram desse discurso, o que quer dizer que tal discurso ainda não se materializou nas práticas de ensino em sala de aula, desenvolvidas no trabalho docente.

Ainda nessa direção, percebe-se que as propostas pedagógicas elaboradas para a Educação Infantil, pelo menos as propostas oficiais<sup>53</sup>, têm buscado contemplar as discussões da área, reconhecendo o que, segundo Kramer,

---

<sup>51</sup> Para compreender o silêncio em sua discursividade, Orlandi (2006a) enfatiza que precisamos considerá-lo também no seu sentido estrito e no seu sentido lato. Compreender o discurso no sentido estrito é levar em conta as circunstâncias da enunciação do dizer, o aqui e o agora do dizer; enquanto o sentido lato envolve refletir sobre as condições de produção – quem disse, onde disse, por que disse desta forma, de onde este sujeito fala e em que circunstâncias o sujeito produziu tal discurso, que é o que interessa para a AD. Para aprofundar os conceitos de Orlandi em relação à política do silêncio sugiro ver *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2007).

<sup>52</sup> Para saber mais sobre a obra deste historiador que traz contribuições relevantes para compreendermos o conceito de infância como um construto social e histórico, ver a obra *História social da criança e da família*.

<sup>53</sup> Refiro-me às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as publicações que o MEC tem realizado para apoiar o processo de implementação da política do EF9A, assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (2007, p. 15).

Na afirmação acima, Kramer retoma a questão da especificidade da infância como categoria histórico-cultural, reiterando que o que caracteriza a infância é o brincar. É importante destacar, porém, que tal discurso vem de uma pesquisadora brasileira também consultora do MEC (2007); é um texto que foi produzido para o MEC, sendo publicado no documento de *Orientações para o ensino fundamental de nove anos* como subsídio para os diferentes sistemas de ensino, para contribuir com o processo de implantação do EF9A. O discurso produzido nesses documentos traduz o respeito à especificidade da cultura infantil, conforme estou trazendo nesta tese. Entretanto, o documento não foi lido e estudado pelas redes, pelos educadores das instituições escolares que recebem as crianças de seis anos, pois essa concepção, de acordo com minha pesquisa e com o que expus até aqui, não foi ainda incorporada pelo coletivo dos educadores nas respectivas redes.

Assim, mesmo diante de crianças que acabam de sair da Educação Infantil, considerando que o planejamento deveria ser realizado a partir de uma lógica de organização voltada para suas necessidades e especificidades – o que demandaria reelaborar as propostas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco no ciclo alfabetizador, tendo o eixo das linguagens e do brincar como constituidoras da infância nas suas múltiplas dimensões –, isto ainda não acontece.

Porém, quando a criança entra no espaço da escola, mesmo que as orientações sejam no sentido do planejamento de ações pedagógicas que privilegiem a criança e as suas especificidades, quando chega para os educadores a informação de que a criança de seis anos está matriculada no Ensino Fundamental – no ciclo alfabetizador e pelo fato de ser na escola – os sentidos que são atribuídos à educação da infância são apagados e entram em cena aqueles que construímos historicamente sobre a escola. Ou seja: nosso imaginário sobre a escola é acionado e os sentidos que se constroem em torno da organização do espaço para acolher a criança já não são mais os que respeitam as suas necessidades, de acordo com o instituído como proposta pedagógica para a Educação Infantil, que possui uma forma-sujeito mais autônoma (cf. Figura 7: Formações Discursivas em movimento), mas sim sentidos voltados para atender o aluno que chega à escola.

Por que isso acontece? Por que o que vem pelo imaginário aparece como verdade e fazendo sentido pra nós? Mas, onde estão os sentidos? Em nós? Na história? Nos conceitos que utilizamos? De acordo com Pêcheux ([1975] 1988, p. 173), nossa memória discursiva é constituída por esquecimentos. E é o esquecimento que nos dá essa ilusão de verdade, de sentido sempre já-aí. No dizer de Orlandi (2010b, p. 11), "esquecemos quando os sentidos se constituíram em nós e eles aparecem como estando sempre já lá".

Ao que parece, temos aqui um dos nós centrais da pesquisa. É preciso olhar a opacidade do enunciado *Ensino Fundamental de nove anos*, o que ele apaga/anuncia/denuncia/silencia quando chega à instituição escola. E um dos motivos para que isso aconteça, a meu ver, é o fato de ele estar situado nesta região fronteira ou no entremeio de duas etapas da Educação Básica, que têm funções diferentes no processo educativo e que, por isso, também constituem lugares discursivos diferentes, produzindo outros sentidos. De acordo com Leandro-Ferreira, isto ocorre porque "no momento em que a memória é acionada, outros sentidos são esquecidos, e são esquecidos para que outros [sentidos] possam irromper" (2012a, p. 143).

Essa irrupção, no caso, ocorre em lugar discursivo diferente, traz as marcas do discurso pedagógico da escola onde as crianças passam para a *posição-aluno*, o que vemos repetidamente nos diferentes sujeitos da pesquisa, como por exemplo, o que vemos na SD 30 (*funcionamento discursivo 3*):

SD 30: "*Criou dúvidas em como trabalhar com alunos de seis anos no ensino regular. O espaço físico não mudou*" (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

Mais uma vez temos um discurso que nos leva a perceber o deslocamento da posição-sujeito criança para a posição-sujeito aluno quando este focaliza: "*Criou dúvidas em como trabalhar com alunos de seis anos no ensino regular*". O enunciado, aqui, mostra uma posição-sujeito discursiva inscrita na Formação Discursiva da escola, mas de novo, surge tensão na constituição dos sentidos desse lugar discursivo, pois o sujeito criança está na escola, mas tem só seis anos. E a questão continua em pauta: como trabalhar com uma criança de seis anos no Ensino Fundamental?

Pelo que estamos percebendo, falar de criança, no contexto pedagógico dos sujeitos pesquisados, é bem diferente de falar de aluno. Os dois conceitos trazem no seu bojo implicações pedagógicas diferenciadas, cujos sentidos, ao deslizarem pelas diferentes Formações Discursivas – a Formação Discursiva da educação da infância, a Formação

Discursiva da escola e a Formação Discursiva da política pública do EF9A –, refletem as contradições que marcam a fluidez entre o discurso político e o discurso pedagógico no contexto do EF9A, refletindo diretamente nas ações da escola.

Entretanto, como tais sentidos estão em zona fronteira entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dependendo do ângulo de visão, ora estão dentro, ora fora e nos escapam o tempo todo; é então, nesse movimento e ao olhar para o furo, para a falta, pelos movimentos de resistência dos sujeitos, em diferentes posições nas formações discursivas em que se inscrevem que, acredito, podem irromper pontos de ruptura que fazem emergir uma nova escola, no dizer de Frei Betto *A escola dos meus sonhos*<sup>54</sup>, uma escola que responda com mais eficiência às necessidades dos sujeitos que integram as instituições educacionais no momento histórico atual.

Mas, para fazer emergir esta nova escola, é preciso oferecer formação para os docentes e direcionamento para que os professores/gestores saibam por onde caminhar. No caso do EF9A, foram recorrentes dizeres como estes:

SD 31: *“A questão da implantação do Ensino de 9 anos muito dolorosa para nós no Estado, foi difícil aqui na região, não tínhamos capacitação nenhuma no Estado”* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

Na SD 31, vemos um discurso de descaso do poder público, do Estado, que não deu o devido suporte para a equipe pedagógica, para que as escolas tivessem condições de desempenhar o seu papel. A SD 32, a seguir, também retoma a questão:

SD 32: *“Só em 2010 chegaram os conteúdos específicos para os 9 anos (sem cursos para preparar os profissionais da educação). Crianças chegavam mais imaturas. Fisicamente não mudou nada.”* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

O dizer na SD 32 mostra o quanto os professores, na escola, ficaram sozinhos neste processo, sem apoio. Percebe-se: ausência de uma proposta pedagógica para atender a mudança de estrutura do Ensino Fundamental; as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica incluindo a nova idade só foram aprovadas em 2010; e aqui no Estado de Santa Catarina, como já dissemos, a proposta curricular sofreu reformulação somente em 2014. Tudo isso contribuiu para gerar o estado caótico observado.

---

<sup>54</sup> Texto produzido por Frei Beto e disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/freibeto.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

A SD 32 também traz um outro elemento para discussão quando menciona que as *Crianças chegavam mais imaturas*. Esse é um discurso que remete para a ideia de prontidão, uma abordagem linearizante do processo, respaldada por uma perspectiva desenvolvimentista. De acordo com Souza (1996, p. 41) nessa abordagem,

na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido.

Sabe-se que estamos diante de dois níveis que estão muito próximos, mas é importante sempre estar atento às abordagens que subsidiam o discurso. Percebe-se, então, um discurso que desliza por diferentes filiações teóricas.

Outro fato que chama atenção é a ausência de discussões no processo de implantação da Lei 11.274/06. O EF9A está entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas não foram planejadas políticas de transição de um nível de ensino para o outro e, conseqüentemente, a criança passou da categoria de criança para a categoria de aluno, sem a formação adequada dos profissionais da escola para receber as crianças de seis anos. Sobre essa questão, nem os profissionais da Educação Infantil nem do Ensino Fundamental, à época de criação da Lei, foram orientados ou suficientemente ouvidos. Não houve ações de transição, de forma que as crianças pudessem ser acolhidas no Ensino Fundamental, tendo respeitadas suas singularidades<sup>55</sup>.

Nesse sentido, retomo as SDs que seguem, quando os professores responderam ao questionamento que objetivava saber quando o EF9A tinha sido implantado na escola e o que tinha mudado na instituição.

SD 33: “*Quando o governo empurrou goela a baixo*”. (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

SD 34: “*Não mudou nada... só nossa cara de susto... nem sabia que isto ia acontecer...*” (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

---

<sup>55</sup> Sobre a infância e sua singularidade, ver Sônia Kramer (2007).

SD 35: “*No Estado os 9 anos - Lei “maravilhosa”!* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR, 2014).

Nessas ocorrências (*funcionamento discursivo 3*), é possível perceber uma formulação que expressa indignação pela forma como a Lei foi criada e como chegou à escola, pois não houve, por parte da gestão educacional, nem em nível nacional, nem dos sistemas de ensino onde as escolas estão vinculadas, como já disse, nenhuma ação para preparar a escola e os professores para a mudança, e, não havendo preparação pedagógica e de organização, também não ocorreu mudança na lógica de estruturação dessa etapa da Educação Básica.

Esses dizeres, entendo, pensando nas condições de produção do discurso pedagógico como manifestações de repúdio e de indignação nas SDs 33, 34 e 35, de certa forma, também são uma maneira de fazer resistência frente ao processo – como se criam as políticas educacionais e como elas chegam à escola. Porém, ao mesmo tempo que, na sua posição-sujeito, a professora da SD 33 denuncia a forma autoritária de gerir a Educação pelo Estado, de outro lado ela, com a ilusão que a constitui, inconscientemente, faz resistência negando a chegada das crianças de seis anos na escola quando diz que “*empurraram de goela abaixo*”, como se ali não fosse o lugar das crianças de seis anos, deixando emergir uma contradição no seu discurso.

Assim, a partir dessa forma de dizer, podemos perceber uma falha no ritual do Estado quando da implantação do EF9A no Brasil, falha que, em meu entender, abriu espaço para a resistência. De acordo com Orlandi (2012b),

se pensamos que a resistência pode se dar no movimento que se faz da forma-sujeito-histórica, pela individu(aliz)ação pelo Estado, podemos dizer mais. O Estado, em uma sociedade de mercado predominantemente, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha. Isto é, a *falha do Estado* [...] é, a meu ver, *estruturante do sistema capitalista contemporâneo*. Não é uma falta de interesse, um descaso, nem, a meu ver, ele é substituído pelo Mercado. Essa falha é uma falha necessária para o funcionamento do sistema. (p. 229).

Como vemos, embora estejam muito imbricadas, a falha e a falta significam de formas distintas. Nas SDs 33, 34 e 35, percebemos que o Estado falha ao não assumir o seu papel de gestor do processo em todas as suas instâncias hierárquicas, deixando a Lei chegar até a escola sem que os profissionais da Educação, nas suas diferentes posições-sujeito, e a instituição escola, estejam cientes e organizados para receber as crianças no EF9A; e, o professor ou a escola, ao sentir esta falta, aproveita para, a partir da sua posição-sujeito, fazer

resistência ao processo de implantação da Lei do EF9A. Assim, é possível corroborar esta posição de Orlandi: "Não é, pois pela magia, nem pela vontade, mas pela práxis que a resistência toma seu lugar (2012b, p. 231)".

Na SD 34 vemos uma indiferença: "*Não mudou nada... só nossa cara de susto... nem sabia que isto ia acontecer...*", ou seja, o sujeito que, prontamente, diz que não mudou nada, também não enxerga quem é o sujeito criança que está chegando mais cedo na escola, com sua singularidade; não se pergunta se é necessário fazer outro planejamento, organizar o espaço físico, enfim, nada é problematizado, passa o susto(!) e há uma tendência à naturalização do processo, continuando, para ele, tudo da mesma forma, mas com o agravante de antecipar as mazelas das primeiras séries agora para os primeiros anos, e o planejamento que antes era materializado nas turmas de sete anos agora passa a ser materializado nas turmas de seis anos, um ano antes.

Temos, então, o que em AD chamamos de deslocamento de sentidos. Logo, há, sim, uma repetição do que historicamente vem se constituindo no primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos, mas, nesse dizer que converge para a naturalização do processo de implantação da Lei, está sendo realizado um deslocamento do Ensino Fundamental de oito anos para o Ensino Fundamental de nove anos, para a turma de seis anos. O que se configura, segundo Orlandi, como um "deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação (2012b, p.173)".

Cabe, então, ao analista, neste novo gesto de interpretação, buscar compreender o funcionamento discursivo inerente ao processo de discursivização e os pontos em tensionamento, tensão esta que, mesmo silenciada, está no dizer dos docentes – por exemplo, nesta manifestação: [...] *No Estado os 9 anos - Lei "maravilhosa"*! Este dizer traz, inclusive, o adjetivo "maravilhosa" entre aspas, a meu ver refletindo a ironia: é bom lá pra eles [o governo], vem aqui trabalhar para ver como as coisas acontecem, para ver a realidade. Ou seja: esse enunciado apaga uma realidade e abre para sentidos outros, deriva que pode instaurar o equívoco, o furo, a falha, abrindo espaço para as diferentes formas de subjetivação e identificação dos sujeitos, para a resistência. E se os sujeitos resistem, também há uma possibilidade de ruptura que é o que, em meu ponto de vista, fará a diferença neste processo de implementação do EF9A, podendo dar origem ao salto qualitativo que desejamos com a chegada das crianças de seis anos na escola.

Ainda em relação às mudanças ocorridas para acolhida das crianças de seis anos na escola, se de um lado percebemos indignação, resistência, de outro há também uma certa

conformidade e tendência à adaptação do novo paradigma, sem muita discussão/reflexão. Vejamos os dizeres das SDs a seguir:

SD 36: *Uma das dificuldades, acredito eu, que era o espaço, a estrutura para um ensino de qualidade. Mas em nosso município isso já foi resolvido.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR B, 2014)

SD 37: *Espaço físico e mobiliário adequado (parque, lazer); material didático (jogos pedagógicos); entendimento de como articular a prática; organização do ambiente físico (sala de aula e os materiais)* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2014).

SD 38: *A escola foi ampliada e foram feitas algumas reformas para a implantação desse projeto* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR A, 2014).

SD 39: *Foi ampliado e melhorado ainda mais a estrutura interna e externa. Ginásio, sala de vídeo, sala de computação, biblioteca (...)* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR B, 2014)

SD 40: *No espaço escolar nada mudou* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 41: *Nossa escola é privilegiada possuindo uma ótima estrutura* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR A, 2014).

SD 42: *Quanto ao espaço deveria ter o parque para as crianças das séries iniciais* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).

SD 43: *Na sala organizei espaços para as crianças explorarem sozinhas, caixa de revistas, jornais, mesa de jogos, livros de histórias e gibis; conforme vão terminando as atividades exploram esses espaços. Em alguns momentos planejo situações de aprendizagem para as turmas nesses espaços* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

SD 44: *Nossa escola já foi criada para o Ensino Fundamental, não necessitando de grandes mudanças* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014).

SD 45: *Nosso espaço já era difícil, com o ensino de 9 anos só fez se agravar mais* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

Os dizeres das SDs 36 a 45 mostram, de certa forma, em 2014, uma situação já mais estabilizada em relação à organização/adaptação dos espaços, mas é preciso atentar para alguns detalhes que apontam uma contradição. Vemos dizeres que retratam uns discursos conformados, proclamando que está tudo bem, e outros corroborando que a implantação do EF9A só agravou o problema de espaço que a escola já tinha.

Ainda em relação a esses dizeres, outro ponto que chama atenção é a significação que os sujeitos, independente de posição-sujeito, apontam para as mudanças que convergem em melhorias de ambientação para as crianças, respondendo de alguma forma às especificidades da faixa etária.

É possível perceber, nos dizeres, que são bem diferentes as formas de os sujeitos se relacionarem sobre uma mesma situação. Cada sujeito, embora na mesma posição-sujeito, tem reações diversas, o que gera também modos distintos de atuar na escola, pois inscrevem-se em formações discursivas diferentes e, por consequência, também assumem forma-sujeito diferente. Ou seja: além de os dois microterritórios da Educação, Educação Infantil e Ensino Fundamental, no seu fundamento, terem propostas pedagógicas específicas, também é preciso lidar com sujeitos que se inscrevem, a partir da sua forma-sujeito, em formações discursivas distintas.

Então, muda o lugar social, o lugar empírico, muda a posição-sujeito e os sentidos que se constroem em torno daquele enunciado; assim, uma coisa é pensar o processo pedagógico para as crianças, a partir do lugar da Educação Infantil, outra é pensar este processo para a mesma criança, mas agora do lugar da escola. Continuamos com o sujeito criança, mas ela está em outro lugar discursivo, em que os dizeres constroem sentidos outros. Isso ocorre, de acordo com Pêcheux (1988, p. 163), porque as propriedades discursivas da forma-sujeito, do "Ego-imaginário", como "sujeito do discurso", operam diferentemente em cada FD, e, desta forma, pelo interdiscurso constroem sentidos outros. Corroborando tal afirmação, podemos concordar com Pêcheux, quando diz que "todo 'ponto de vista' é o ponto de vista de um sujeito; uma ciência não poderia, pois, ser um ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real." (1988, p. 179).

Nesse sentido, vale lembrar que o sentido em AD não se dá *a priori* e nem pode ser qualquer um: é preciso ter presente que há sempre um movimento sócio-histórico. No caso da AD, o sentido se constitui nas relações que se produzem entre si. E é por isso que, ao falar, ao enunciar, quando tento significar, eu também me significo.

No processo de significações do discurso pedagógico, que permeia o dizer dos sujeitos desta pesquisa, é possível perceber que, se o EF9A for compreendido a partir do lugar onde a mudança gerou impacto – um ano a mais no início do processo do Ensino Fundamental –, esta singularidade também leva, quando da organização da proposta pedagógica e do planejamento didático-pedagógico, para uma reflexão da singularidade que constitui a infância, o que, se acompanhado de formação dos profissionais, pode fazer emergir, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma nova forma de

organização/estruturação, de tal maneira que possa atender às especificidades e necessidades infantis; sendo assim, a política do EF9A pode constituir-se num importante marco para reterritorializar o Ensino Fundamental.

## 5.2 DISCURSO PEDAGÓGICO DO EF9A: SEGUINDO COM A REDE DISCURSIVA QUE VAI CONSTITUINDO O MOSAICO

As discussões que estamos fazendo nesta tese nos possibilitam perceber que, depois de instituída, a política do EF9A alterou não só a idade de entrada das crianças no Ensino Fundamental, mas também a estrutura do Ensino Fundamental. Assim, vimos que há uma mudança significativa também na estrutura da Educação Infantil, o que significou uma ruptura no modelo educacional vigente, gerando a necessidade de um repensar das políticas educacionais em questão e, conseqüentemente, um ressignificar das propostas pedagógicas e práticas educacionais dos docentes, de forma a considerar a nova idade de ingresso no Ensino Fundamental, o que afetaria, se chegasse neste nível, também o discurso pedagógico desse campo. Mas não foi o que, em geral, aconteceu.

O que encontramos foi muita dúvida, e não só no início da pesquisa; no final de 2014 ainda tivemos depoimentos de sujeitos, na posição-sujeito gestor educacional, com este teor:

*SD 46: Considero como dificuldade ainda a compreensão no que deve ser trabalhado com as crianças que chegam na escola com seis anos já com um objetivo geral que é a alfabetização. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, DIREÇÃO, 2014).*

Ora, se ainda há dúvidas assim, por inferência podemos dizer que esse fato fornece indícios de que no lugar social da escola tudo continua como sempre esteve, pois o discurso não mudou, e se não mudou, se nada acontecer de novo, a política do EF9A tende a se acomodar seguindo o que era praticado no modelo da proposta pedagógica da política do EF8A, porém com um ciclo alfabetizador de três anos, ampliando os anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro para cinco anos. Mas não é possível deixar de ouvir aí uma voz que novamente clama por uma proposta pedagógica, um currículo que defina o que se espera de cada ano do ciclo; o professor precisa desta orientação. Vale ressaltar que, não estou afirmando, tampouco defendendo, que devemos ter definição de conteúdos/conceitos "em caixinhas", reforçando a fragmentação ou práticas de engessamento, conforme modelo respaldado nas políticas de currículo que refletem a educação conservadora; precisamos e

devemos dar orientação aos docentes, sobre o que se espera do seu trabalho com as crianças naquele ano, o que as crianças precisam dominar ao final do ciclo letivo, assim como o processo avaliativo deve dar conta de conferir a aprendizagem e retomar os aspectos que precisam ser retomados, sempre considerando como eixo as linguagens, daí a necessidade de estudo, planejamento e avaliação constantes, entre os sujeitos que ocupam este lugar social e que desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças do ciclo alfabetizador.

Nesse sentido, concordo com Orlandi (1987, p. 20) quando diz:

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva).

Na medida em que o professor vai atuando, fazendo sua formação (seja inicial ou continuada), vai incorporando novos conhecimentos, que contribuem para ampliar aqueles que já domina; e, na medida em que ocorre essa apropriação, este acaba por se misturar com o seu pré-construído, gerando novos saberes, o que faz com que, em sua constituição, passe a se confundir, ficando difícil dizer o que é o sujeito e o que é o conhecimento da ciência, o que é apropriação; seria isto que teria acontecido se tivesse havido mudança na forma de os sujeitos atuarem no ciclo alfabetizador, o que, com a Lei 11.274/06, tem três anos de duração.

Na verdade, a partir do apagamento que constitui o sujeito professor pelo modo como se apropria do conhecimento do cientista, esse conhecimento, ao emergir no sujeito, aparece de modo ressignificado, e já não é mais o mesmo – não é igual ao cientista e nem o sujeito é o mesmo. Enfim, podemos concordar com Orlandi, então, que não há como separar essas questões, e que tais conhecimentos, também pela ilusão subjetiva do sujeito, que pensa ser a origem do seu dizer, aparecem de forma assumida pelo professor como autoridade reconhecida.

Porém, nem sempre o professor, na posição-sujeito docente, se sente seguro quanto ao que trabalhar em relação ao currículo que norteia a sua docência. Nesta pesquisa, esta questão aparece também da seguinte forma:

SD 47: “Acho que a *maior dificuldade foi de compreensão da Lei do EF9A* e agora me parece que *o que não está claro são os conceitos que devem ser trabalhados com as crianças dessa faixa-etária*. Percebo isso acompanhando a *minha filha: ela tem muita dificuldade com os enunciados por exemplo – ela lê mas não consegue compreender o que o enunciado está pedindo... A mesma percepção tenho para os livros didáticos utilizados que são utilizados com ela... Parece que os conceitos que estão sendo trabalhados estão além da capacidade*

*cognitiva das crianças...*” (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

SD 48: *No processo de implantação e implementação a maior dificuldade a meu ver, foi a interpretação da Lei, se no primeiro ano deveriam ser contemplados conteúdos do primeiro ano ou do pré II* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).

SD 49: *Todos, principalmente compreensão e entendimento da Lei* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

Nas SDs 47, 48 e 49 chama atenção também a compreensão, a interpretação da Lei do EF9A como uma dificuldade, a falta de clareza sobre os conceitos que devem ser trabalhados com as crianças dessa faixa-etária: ela [a criança/o aluno] lê, mas não consegue compreender o que o enunciado está pedindo. Temos aqui situações que levam a pensar sobre o nível de letramento dos docentes, o que poderá se refletir na aprendizagem das crianças, nos alunos.

No que se refere à compreensão/interpretação dos textos legais, uma Lei, ainda que com todas as ambiguidades possíveis, tem o seu papel, que é, no caso do EF9A, determinar a política de acesso das crianças ao Ensino Fundamental e o tempo de duração do Ensino Fundamental, que passou para nove anos (Lei 11.274/06). De acordo com Zoppi-Fontana (2005, p. 3), um dispositivo legal é "*um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social*".

Temos, então, no dispositivo legal da política do EF9A, um dos instrumentos que obrigou a mexer, por exemplo, na Lei 9394/96 e decorrentes, normatizando a segunda etapa da Educação Básica e que trata do Ensino Fundamental; na SD 48, chama atenção também o sujeito se referir à dificuldade de *compreensão da Lei do EF9A* como uma dificuldade de interpretação, admitindo ainda a ambiguidade que a Lei possa ter, pois quando ele se refere à falta de clareza da Lei sobre *os conceitos que devem ser trabalhados com as crianças dessa faixa-etária* e ela [a criança/o aluno] *lê, mas não consegue compreender o que o enunciado está pedindo*, temos, parece-me, situações de outra ordem:

- i. nível de letramento dos sujeitos envolvidos com o processo que, por não entenderem o teor da Lei e os seus reflexos nos dois territórios da Educação Básica, não conseguiram se organizar para enfrentar a mudança, conforme se percebe pela manifestação dos sujeitos envolvidos na pesquisa;

- ii. ausência de diretrizes pedagógicas considerando os nove anos do Ensino Fundamental desde o início do processo (novas diretrizes para a Educação Básica são aprovadas somente em 2010);
- iii. no caso de Santa Catarina, onde desenvolvi a pesquisa, ausência de reelaboração da proposta curricular incluindo os nove anos (o processo de reelaboração da proposta curricular do Estado só foi finalizado em outubro de 2014, e o documento final foi apresentado à comunidade educacional em novembro, porém mais uma vez não temos conteúdos determinados para os ciclos/anos/séries. Assim, novamente ficou faltando o que os educadores têm pedido, que é uma orientação mais detalhada dos conceitos e conteúdos essenciais);
- iv. inexistência de diálogo com a sociedade e a comunidade educacional sobre a mudança, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

Sobre o diálogo da instituição escola de Ensino Fundamental com a Educação Infantil, rememoro o dizer de Kramer (2006, p. 20): "A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras". Vale dizer que o destaque de Kramer consta de um dos textos que compõem os documentos de orientação do MEC, disponibilizado para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos; a questão é que esse material, em geral, também não foi lido e estudado nas escolas: chegou e ficou na prateleira. Durante a pesquisa, em uma das escolas, inclusive, apresentei-me no horário em que os materiais estavam sendo descartados. Era possível perceber que os volumes estavam ainda novos e sem uso. Como chegamos na hora exata, ainda foi possível evitar o pior.

Na sequência, nas SDs de 50 a 54, trago mais algumas manifestações que denunciam o nível de letramento do docente, assim como nos permitem perceber a dívida histórica que temos em relação à Educação (em termos de condições de trabalho, carreira e formação), porém não vou me deter no assunto, que assinalo apenas para contextualizar e não deixar a impressão de que a "culpa" é somente dos docentes. Esse reconhecimento nos permite refletir sobre

as dimensões temporais do saber dos professores, ou seja, sua inscrição numa história de vida e seu desenvolvimento ao longo da carreira profissional. O fato de levar em conta essas dimensões temporais permite dinamizar o saber experiencial,

mostrando como ele é modelado no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 24).

E é, então, com essa compreensão, que lemos e interpretamos o discurso dos sujeitos professores.

SD 50: “Ainda existe muita dúvida neste sentido: *Professor que não sabe o que fazer com as crianças dessa idade, se alfabetiza ou não... se é alfabetização com letramento...* O que isso significa? Enfim, não tem clareza do que fazer no primeiro ano... (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012)”

SD 51: *Uma dificuldade encontrada foi montar, elaborar o currículo dos alunos do 1º ano. Outro ponto foi a dificuldade de adaptar as crianças por idade para formar a turma do 1º ano.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR A, 2014)

SD 52: Para mim, a maior dificuldade foi em relação ao 1º ano, não era para alfabetizar o 1º ano, não se sabia quais os reais objetivos do 1º ano (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014).

SD 53: Principalmente nas *primeiras séries iniciais, no impasse se o aluno tinha que ser alfabetizado ou não / se tinha que sair lendo do primeiro ano.* O que levou a muita discussão para ter o entendimento do processo (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR A, 2014).

SD 54: *Dificuldade: foi a alfabetização dos alunos do 1º ano se alfabetizava ou não e os livros, não eram compatíveis com as séries. Foi bem confuso para todos, não entendido o que realmente era para ser feito.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2014).

As SDs 50, 51, 52, 53 e 54 mostram um impasse em relação ao papel do primeiro ano do ciclo alfabetizador, principalmente a respeito de se "devia ou não" alfabetizar no primeiro ano, o que, de um lado, causa certo estranhamento, pois é complicado pensar a posição-sujeito professor desidentificado de seu papel de alfabetizador; de outro lado, nos remete para algumas causas possíveis, a saber:

- i. A falta de discussão/preparo da comunidade educacional para a mudança gerou este desconhecimento, deixou os professores "perdidos";
- ii. Faltou, à época da implantação da Lei 11.274/06, além dos princípios e diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, definir as bases do currículo correspondente, de forma a prover os docentes dos conceitos e conteúdos do ciclo alfabetizador (primeiro, segundo e terceiro anos);

Essa é uma necessidade dos professores; ao mudar a legislação, faltou orientar, capacitar e atualizar as propostas pedagógicas/os currículos, tanto da Educação Infantil (que, sabemos, não tem a mesma lógica de organização curricular do Ensino Fundamental, mas é preciso trabalhar com a sua especificidade), que ficou com um ano a menos, quanto do Ensino Fundamental, que ficou com um ano a mais, além do que, inicialmente, ficou a dúvida sobre onde se introduziria esse ano a mais. Para muitos, o entendimento foi de que ficaria no final e não no início. Tal equívoco não aconteceu por acaso, se atentarmos para a nomenclatura: *Ensino Fundamental de nove anos*. Ora, se antes tínhamos oito e agora passamos a ter nove, é mais razoável fazer o deslizamento para o nono ano do que pensar que o que deve ser mudado é a estrutura do ciclo alfabetizador, pois as crianças estão chegando um ano antes na escola. Ou seja, o deslizamento de sentido pode ser também uma das causas de toda a confusão, pelo menos por parte da sociedade em geral e dos professores, num primeiro momento.

No que se refere à confusão e às dúvidas que surgiram no processo, em relação aos professores e à própria escola, outra interpretação possível é também o que elenco no próximo item:

iii. Tal reação é também uma forma de resistência.

É resistência ao novo modelo e à responsabilidade pelo processo de alfabetização. Percebemos no discurso do sujeito professor do primeiro ano a expectativa de receber o sujeito criança/aluno no primeiro ano "mais pronto para a alfabetização", ou pelo menos iniciado, isto porque ele, alfabetizador, de algum modo, sabe da responsabilidade que tem, mas resiste porque também sabe que está diante de um processo extremamente complexo, agora com uma criança de seis anos no Ensino Fundamental. Um ano, na fase inicial da vida humana, constitui um microcosmo bastante complexo.

A resistência aqui está sendo analisada pela via das condições de produção em relação à formação continuada dos docentes, ou seja: não entendo esse processo como uma resistência consciente, compreendo a resistência aliada às condições de produção em que este sujeito desenvolveu sua formação; quando ele resiste, então, de certa forma também está inseguro sobre o seu papel como alfabetizador, sabe que é um processo difícil e complexo e que terá dificuldade de desenvolver este papel de forma que todos possam seguir o processo durante o ciclo alfabetizador. Assim, quanto mais "pronta" ou "preparada" a criança vier, tanto melhor para o professor.

Um outro ponto que chama atenção nesse dizer é o que nos remete à falta, à ausência de um currículo para o ciclo alfabetizador. Os professores, na pesquisa, demonstram

que compreendem que o foco é o processo de alfabetização, mas não sabem, em termos de currículo, o que devem trabalhar no primeiro ano, qual a proposta pedagógica.

Analisando, então, a situação pelas condições de produção (CP) dos sujeitos envolvidos, conforme mencionei anteriormente, especialmente os que ocupam a posição-sujeito professor, podemos pensar este processo também como forma de resistência, pois as condições de produção para os docentes é resultado de um processo histórico que os colocou nesta situação frágil de formação, mas que é apagada pela falta de domínio teórico com relação a todas estas circunstâncias, assim como pela forma autoritária como o processo foi conduzido pelo estado brasileiro.

Por esse viés, então, podemos dizer que o que fica na superfície dos discursos e que aparece com mais ênfase são manifestações de resistência, não pelo fato de as crianças de seis anos chegarem à escola, mas pelas circunstâncias em que o processo ocorreu e pela falta de comunicação do nível *macro* e *meso* com o nível *micro*, resultando em pouca orientação e capacitação dos agentes envolvidos. Mas é bom lembrar, também, que o processo educacional se constitui num espaço de contradições.

O problema, como já nos alertava Freire (1996, p. 142), "É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'". Nesse sentido, Orlandi assim se posiciona: "a educação é pensada como capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução mas transformação, resistência, ruptura". Afinal, estamos falando de um lugar onde as relações de poder estão presentes e onde existe, ainda que nem sempre evidenciada, uma luta político-ideológica marcada pelas relações de poder presentes na sociedade, nos processos culturais.

Ou seja, é num confronto político-ideológico, seja de conformação, naturalização do processo ou de uma certa "rebeldia" clamando por transformação social, que os sujeitos estão imersos na escola.

Em relação à ausência de uma proposta clara de currículo para o ciclo alfabetizador, sabemos que o documento de orientações para implantação do EF9A do MEC apontou, desde o início, que o eixo da proposta pedagógica desse ciclo deveria estar ancorado nas linguagens – na perspectiva da alfabetização e do letramento, mas sabemos que isto não é suficiente, pois o professor do ciclo alfabetizador, em geral, ainda precisa de mais formação para superar o paradigma da alfabetização tradicional; assim, não tendo proposta clara de currículo, cada um apelou para sua perspicácia; em Santa Catarina, nas instituições onde a

pesquisa foi realizada, o que ocorreu foi uma antecipação do currículo da primeira série do ensino de oito anos para o primeiro ano do ensino de nove anos, o que também foi constatado em pesquisa realizada por Souza (2012).

Ainda em relação a essa questão, Furguestti (2013), em pesquisa realizada em instituições educacionais da região da AMUREL (SC), com foco nas práticas de alfabetização, identificou:

Em relação ao ensino fundamental de nove anos, percebi que o aumento de um ano no ensino obrigatório, no ciclo de alfabetização, com o propósito de continuidade do processo de aprendizagem nos três primeiros anos, ainda não se consolidou em termos de projeto coletivo de escola. Considerando o que foi observado e vivenciado nas escolas, cada professora, na maioria das vezes, atua conforme seu planejamento individual, de acordo com as metodologias as quais melhor se adapta, e não seguindo uma organização de trabalho coletivo de escola. As diversas ações realizadas, como planejamento, estudos, conselho de classe, entre outras, em função do fazer pedagógico, ainda não visam a um trabalho de continuidade, que priorize o ciclo de alfabetização das crianças. Após alguns anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, que nas redes pesquisadas iniciou em 2007, ainda há dúvidas em relação ao currículo deste bloco, quais estratégias devem ser utilizadas com as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano, como articular a continuidade do processo de um ano escolar para o ano seguinte, entre outros, parece que tem sido o maior desafio em sala de aula. Talvez isso seja decorrente da falta de conhecimento teórico que alicerça essa nova organização e compreensão a respeito da infância, suas especificidades e abrangência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Este desafio está presente nas falas das professoras, elas não vislumbram melhorias, algumas até pensam que, se houvesse reprovação desde o primeiro ano talvez resolvesse o problema de, ainda, ter alunos não alfabetizados no final do 3º ano. O que revela a falta de entendimento de todos os profissionais da escola diretamente envolvidos em pensar e criar condições favoráveis para a aprendizagem das crianças (p. 235).

Esse efeito de antecipação pode ser explicado, também, pelo fato de os sujeitos não dominarem as discussões/abordagens teóricas que explicam o processo de alfabetização, e, com isso, não conseguem fazer escolhas ou construir/elaborar o planejamento para o ciclo alfabetizador (agora com três anos de duração), considerando o processo e incluindo a nova idade. Sendo assim, resolvem continuar o trabalho, replicando, para o primeiro ano do Ensino Fundamental da grade de nove anos, o que sempre fizeram na primeira série do Ensino Fundamental da grade de oito anos: é uma espécie de transposição das práticas alfabetizadoras de um modelo para outro. Então, se antes a responsabilidade pela alfabetização era da primeira série, agora passa a ser responsabilidade do primeiro ano e segue nos três anos sem o planejamento focado no ciclo alfabetizador; com isso, os modelos tradicionais de alfabetização (sintéticos, analíticos, globais ou mistos) continuam, de alguma uma maneira, dando suporte para as práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que as condições de produção do alfabetizador também têm relação com os níveis de letramento dos sujeitos. Por relevante, lembro Soares (1998, p. 37), que focaliza a dimensão do letramento, ponderando que os diferentes níveis de letramento do sujeito também o remetem para "uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente", o que nos leva a ponderar sobre a necessidade de refletir sobre as condições de produção dos alfabetizadores e sua influência no discurso pedagógico do campo.

Contudo, vale lembrar que não é objetivo, aqui, fazer análise do nível de letramento dos sujeitos da pesquisa; as questões discursivas que estou apontando são apenas as que têm relevância/impacto no processo de implantação e implementação do EF9A e que aparecem no discurso dos sujeitos da pesquisa. E é nesse contexto que as SDs 50, 51, 52, 53 e 54 ilustram são ilustrativas, tendo em vista que apontam um discurso pedagógico frágil e que nos dá pistas sobre o desconhecimento dos alfabetizadores quanto ao processo de alfabetização, em relação ao ciclo alfabetizador, como uma das dificuldades que têm contribuído em muito para explicar as limitações do processo.

Mesmo que precisemos concordar com os professores, de que o MEC não realizou o processo de forma democrática, ao não dar as indicações necessárias para a implantação da mudança estrutural/organizacional do Ensino Fundamental, chama atenção a forma como assumem seu desconhecimento em relação a que fazer com as crianças de seis anos que chegam no ciclo alfabetizador, no Ensino Fundamental, assim como a dificuldade de interpretação da Lei (SDs 47, 4 e 49)<sup>56</sup>.

De toda forma, ainda que não seja o foco desta tese, como minha questão central remete ao funcionamento discursivo deste processo e como essa questão aparece com força nas manifestações dos sujeitos da pesquisa, não há como não dedicar parte da reflexão ao processo pedagógico do ciclo alfabetizador, especificamente aos dados que aparecem com mais relevo nesta pesquisa, que são: a) definição do currículo para o ciclo alfabetizador; b) e a formação dos alfabetizadores em relação aos conceitos que irão dar suporte às práticas alfabetizadoras na contemporaneidade, pelo menos fornecendo pistas/indicações sobre como superar essa fragilidade.

---

<sup>56</sup> Volto a reiterar, ainda que pareça estar sendo repetitiva, e para não correr o risco de ser mal interpretada, que não estou entendendo que os professores alfabetizadores sejam culpados do processo, porém não há como desconsiderar esta fragilidade.

Assim, seguindo os pressupostos teóricos da área, um dos eixos epistemológicos que pode contribuir para subsidiar o trabalho docente no ciclo alfabetizador, o processo de alfabetização, é a teoria sócio-histórica do letramento (TFOUNI, 2010), o que Soares também tem chamado como processo do *alfabetizar letrando* – alfabetização e letramento (1998).

Ainda seguindo esse raciocínio, esta pesquisa indica, nos seus dados e pelos sujeitos pesquisados, como um outro ponto frágil (cf. SDs 50, 51, 52, 53 e 54), a indefinição ou a ausência de uma proposta pedagógica para o ciclo alfabetizador, principalmente indicando conceitos e conteúdos curriculares. Com isso, os sujeitos mostraram-se muito perdidos, mas, ao serem questionados sobre a concepção teórica que subsidia a ação docente, assim se manifestaram – vejamos algumas das respostas:

SD 55: *A concepção pedagógica é a sociointeracionista, onde a aprendizagem se realiza na interação com o outro a partir de um processo de troca, numa dimensão coletiva, onde o papel do educador além de repassar o conhecimento é promover a socialização* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, DIREÇÃO, 2014).

SD 56: *A concepção é histórico-cultural, adequando-se sempre à prática diária da sala de aula.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR A, 2014).

SD 57: *A concepção é histórico-cultural.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR C, 2014).

SD 58: *A concepção é histórico-cultural. Mas é importante salientar a busca por uma prática coerente, a concepção é diária.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).

SD 59: *A concepção é histórico-cultural. Porém, ainda há muito o que estudar, uma busca diária pelo aperfeiçoamento.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014).

SD 60: *Sócio-cultural* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 61: *A concepção sociointeracionista* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).

SD 62: *Sociointeracionista* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR A, 2014).

SD 63: *Sociointeracionista* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR B, 2014).

SD 64: *A concepção histórico-cultural, dentro dos pressupostos de Vygotsky, Piaget, Wallon* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SDR 65: *As pedagogias socioculturais / histórico críticas e crítico social dos conteúdos, visando a igualdade de oportunidades para todos no processo educativo, valorizando as individualidades, respeitando as diferenças tendo a criança como eixo do processo levando em conta as diferentes dimensões de sua formação* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 2014).

SD 66: *Sociointeracionista* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 67: *Procuramos trabalhar com o sociointeracionismo, priorizando a mediação do professor e a participação do aluno. Porém, ainda há muito o que aperfeiçoar, para que haja mais sucesso, porque a cada ano estamos recebendo novos profissionais na nossa escola* (DIRETORA/SL, 2014).

SD 68: *A escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos através da aprendizagem dos conteúdos que acontece de maneira contextualizada desenvolvendo nos educandos capacidades de se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos, deixando de ser um local para deixar a criança, mas que serve a ser o encontro dos saberes e descobertas, onde a aprendizagem passe a acontecer de forma prazerosa e funcional* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

SD 69: *A concepção pedagógica é a sociointeracionista, onde a aprendizagem se realiza na interação com o outro a partir de um processo de troca, numa dimensão coletiva, onde o papel do educador além de repassar o conhecimento é promover a socialização* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, DIREÇÃO, 2014).

SD 70: *Sociointeracionista* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, DIREÇÃO, 2014).

É interessante observar que, pelas respostas dos sujeitos, há clareza de que uma proposta pedagógica deve estar ancorada numa concepção pedagógica de ensino e de aprendizagem e, também, que já existe uma proposta pedagógica de referência para os sistemas de ensino de Santa Catarina, proposta esta que encontra base nos pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1998; 2005; 2014). Esse fundamento foi reiterado na Proposta Curricular de 2014, da seguinte forma:

Em termos de aporte teórico-epistemológico, a perspectiva histórico-cultural oferece um arcabouço dos mais amplos para a compreensão da Formação Integral e para a reflexão sobre ela. O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito à diferença, à diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. (p. 26/27).

As SDs de número 55 a 70 mostram que os sujeitos das instituições pesquisadas, independente de rede, no discurso, incorporaram esses pressupostos teóricos, porém, em termos da prática pedagógica, percebe-se um distanciamento do discurso em relação às práticas. Tal confusão se reflete na pesquisa, especialmente quando dizem: "*temos que ser*

*ecléticos*" (SD 83). A afirmação traduz um discurso um tanto superficial, e pautado nas práticas tradicionais de alfabetização, o que nos permite reafirmar que a concepção aí presente, ainda que citando o sociointeracionismo como base teórica, nem sempre corresponde a um discurso que representa sujeitos plenamente identificados com a concepção teórico-metodológica da proposta curricular, ou seja: a concepção teórico-metodológica pode estar presente no âmbito do discurso, mas isso não significa que se materializa como práxis.

Relembro que a pesquisa foi realizada em instituições públicas vinculadas tanto à rede estadual quanto à municipal, porém é importante destacar que os dados refletem nas duas redes a força da concepção teórica que norteia a Proposta Curricular de Santa Catarina, a teoria histórico-cultural ou sociointeracionismo, conforme mencionado pelos sujeitos, independente da posição-sujeito ocupada e do lugar social onde atuam. Como vemos, os dados demonstram, também, que em termos de base epistemológica, há um consenso de que a teoria histórico-cultural é a que melhor responde às necessidades contemporâneas no processo de ensino e de aprendizagem, todavia ainda há necessidade de aprofundamento desses pressupostos, de forma que possam refletir também nas ações pedagógicas.

A constatação de uma prática descolada dos pressupostos teórico-metodológicos também apareceu na pesquisa de Dagostim (2014, p. 9), da seguinte maneira: "as práticas pedagógicas de sala de aula estão distantes das concepções teóricas dos documentos que regem a educação (PCSC e PCNs)". Ainda refletindo sobre as práticas e como elas têm sido materializadas pelos educadores do sistema estadual de ensino, a pesquisa de Furghestti (2013, p. 8) conclui que

as práticas pedagógicas realizadas nas turmas do bloco alfabetizador privilegiam o trabalho de alfabetização, com ênfase na codificação e decodificação do código alfabético, em detrimento do letramento, e as interações existentes nesse processo, em geral, são caracterizadas pela ajuda ou intervenção da professora aos alunos para facilitar a assimilação desses códigos, bastante distante da interação proposta por Vygotsky no sentido de o professor atuar como mediador entre o conhecimento e o aprendiz.

No que tange à proposta pedagógica, o currículo para o EF9A, percebe-se, então, nesta tese, assim como nas pesquisas de Furghestti e Cardoso (2013), e Dagostim (2014)<sup>57</sup>,

---

<sup>57</sup> Cito, especialmente, as pesquisas de Furghestti e Fernandes (2013) e de Dagostim (2014) por serem pesquisas desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa do Observatório da Educação (2013) e Dagostim (2014), que desenvolveu sua tese no grupo de pesquisa do observatório e GADIPE (Grupo de Análise de Discurso, Pesquisa e Ensino), todas abrangendo instituições educacionais da AMUREL, que é a região onde também desenvolvi a pesquisa da tese, visto que são trabalhos que trazem nos seus resultados dados que novamente são confirmados aqui, com foco no EF9A, ciclo alfabetizador.

que é necessário formação continuada para ampliar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como os pressupostos da teoria histórico-cultural que dá suporte a essas discussões, pois estas ainda não foram plenamente compreendidas pelos docentes que atuam nas redes.

Nessa direção, vejamos também uma das conclusões da pesquisa de Cardoso (2013, p. 124-125):

A ênfase a uma aprendizagem continuada, considerando o tempo/espaço mais longo para a apropriação dos conhecimentos pela criança parece passar ao largo da organização no interior da escola e até das redes de ensino, dado que o Bloco Alfabetizador não é foco da sistemática empregada nos momentos reservados ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Estes momentos, por sua vez, que em geral reúnem todos os professores, são atropelados pela falta de tempo e uma contundente desarticulação entre os gestores, possivelmente, resultante do modelo de gestão presente na escola. Ou seja, com toda a mudança na estrutura curricular e a determinação nos dispositivos de normatização de que os três primeiros anos devem ser destinados à alfabetização, pouca coisa tem mudado no interior da escola conforme as falas dos gestores.

Como observamos, pelo contexto das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa em alfabetização do Observatório da Educação/UNISUL, os dados reiteram a fragilidade encontrada no discurso pedagógico dos sujeitos envolvidos, e minha tese os ratifica. Ou seja, as crianças de seis anos entraram na escola, mas a escola não mudou praticamente nada, não refletiu sobre esta importante mudança paradigmática e, conseqüentemente, não se preparou com planejamento pedagógico e de organização pedagógica e administrativa, como podemos ver reiterado nos discursos dos sujeitos pesquisados e que compõem as seguintes SDs:

SD 71: *Nosso espaço já era difícil, com o ensino de 9 anos só fez se agravar mais* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 72: *No espaço escolar nada mudou* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 73: *Não houve mudança* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, DIREÇÃO, 2014).

SD 74: *Teve algumas dificuldades como a organização da própria escola, ela não estava preparada, os profissionais não estavam preparados, tivemos que estudar muito* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 75: *Falta de conhecimento sobre o processo de implementação* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2014).

SD 76: *No momento da implementação houve falha na falta de formação continuada, orientação e acompanhamento nas escolas para os professores (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2014).*

SD 77: *Pouca discussão sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos o que ocasionou despreparo dos profissionais na implantação do programa (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

SD 78: *Faltou orientação e esclarecimento na implantação. A escola ficou a mercê de muitas dúvidas e só com o tempo e leituras que fomos superando as dificuldades; falta de materiais didáticos; foi um desafio trabalhar um novo modelo de ensino alfabetizador só com base em documentos; faltou formação aos profissionais (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, DIREÇÃO, 2014).*

SD 79: *A lei foi implantada e tivemos que acatar. Não realizamos muita leitura sobre o tema e nem tivemos muitos cursos de capacitação. Muitas coisas foram impostas, principalmente com relação ao 1º ano. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014)*

SD 80: *Em geral os educadores não realizam essa leitura de tais documentos. Porém, também não vejo uma formação (capacitação) voltada para essas orientações. Não há uma reflexão sobre isto. Afinal, a Lei foi implantada e todos tiveram que acatar (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, DIREÇÃO, 2014).*

SD 81: *A dificuldade que observei foi o enquadramento da idade das crianças para formar as turmas de 1º ano. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014)*

SD 82: *Houve falta de preparo profissional para iniciar o processo de adaptação. (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014)*

Diante desses dizeres, não há dúvida de que todo o processo foi frágil e vale reiterar que, embora os documentos oficiais e as orientações do MEC para implantação do EF9A tenham sinalizado a necessidade de rever o currículo e que, de acordo com a “nova” idade de ingresso no Ensino Fundamental, este deve estar pautado na concepção de *alfabetização e letramento* (BRASIL, 2007), isso não foi executado pelos sistemas de ensino, e os professores do ciclo alfabetizador ainda continuam à mercê desse processo.

Sobre *alfabetização e letramento*, é importante destacar que o conceito de *letramento* é relativamente novo nos estudos sobre alfabetização e que ainda carece de muitas discussões, principalmente em relação à formação continuada, para que os professores alfabetizadores possam incorporar a concepção, compreendendo que “**letramento** é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p. 18)”, enquanto que **alfabetização** é a ação de alfabetizar, de tornar-se

‘alfabeto’, ou seja: no dizer de Soares (2006, p. 31): “**Alfabetizar** é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

A mesma concepção permeia o currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração no documento de orientações do MEC (GOULART, 2007; LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007). Vale ressaltar que, no primeiro ano, no ciclo alfabetizador, a prioridade do currículo é a dimensão social do letramento; nessa dimensão, “o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2006, p. 66)”, o que, para Soares, remete ao processo de leitura e escrita como práticas sociais. São essas práticas que, pelo eixo das diferentes linguagens e da dimensão lúdica, carecem ser exploradas no primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma que a criança possa ampliar seu referencial e seu vocabulário, entrando ao mesmo tempo no universo da cultura escrita.

Assim, quando chega à escola, a criança já traz consigo outras experiências com a linguagem escrita, podendo ser inserida em práticas sociais de leitura e escrita:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento** já é, de certa forma, **letrada** (SOARES, 2006, p. 24).

Outro ponto importante é considerar os diferentes níveis de letramento (SOARES, 2006), o que nos leva a reafirmar a importância do primeiro ano como um momento de ampliar as linguagens e, conseqüentemente, o nível de letramento das crianças em todas as suas dimensões. Para Tfouni, essa concepção pode ser explicada, também, pela abordagem sócio-histórica<sup>58</sup>, por meio do que a autora chama de diferentes “graus de letramento”, que se desenvolvem de forma articulada e num “continuum” (2010, p. 24-26).

Entretanto, a autora atrai a atenção para algo que ela considera como um “produto do letramento”. Nesse sentido, é preciso atentar também para o fato de que

---

<sup>58</sup> Para os que desejarem aprofundar o estudo acerca das diferentes abordagens em relação aos termos alfabetização e letramento e a compreensão da concepção de letramento numa perspectiva sócio-histórica, sugiro a leitura do livro *Letramento e Alfabetização*, de Tfouni (2010): a autora retoma esses conceitos sob o olhar de diferentes pesquisadores mostrando a diferença entre as posições, ao mesmo tempo que avança, oportunizando reflexões que possibilitam enxergar os respectivos conceitos numa abordagem que envolve também as condições de produção dos sujeitos desse processo e a interferência das questões ideológicas (abordagem sócio-histórica).

a ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são, no entanto, "letradas", mas não tem acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais. Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (p. 28-29).

É importante, então, atentar, a partir dessa concepção, para algo que vai além do aprender a ler e escrever. Vejo que temos, nessa afirmação, não só uma concepção de alfabetização e letramento, mas também uma concepção de educação e de sociedade, que atravessa o discurso pedagógico, e que é importante considerar, pois, ao se perguntar sobre que fazer no processo de alfabetização, que conteúdos abordar e se cabe alfabetizar ou não, conforme manifestação da SD 84, essas questões também precisam ser trazidas à tona.

Afinal, não é por acaso que historicamente se dá maior relevância ao processo de alfabetização numa visão mais restrita a um processo de aquisição da tecnologia da escrita, bastando saber ler e escrever. O processo de alienação dos sujeitos responde ao projeto de sociedade capitalista e neoliberal no qual estamos inseridos. Portanto, ampliar a concepção de alfabetização para uma abordagem que considere esse processo a partir das práticas sociais de leitura e escrita, numa visão para além da aquisição do código ortográfico, uma abordagem que considere como eixo da proposta o trabalho com as linguagens e sua função social, implica repensar esse processo a partir da sua gênese, não é só uma questão de mudar a "roupagem", mas sim de projeto de sociedade, temos nessa concepção, também, um discurso de inclusão, de oportunizar o exercício da cidadania, e é justamente olhando nessa direção que entendo que podemos avançar, pois os documentos oficiais também trabalham na mesma perspectiva.

Vale reforçar, então, a relevância dos dois conceitos para a organização das propostas de alfabetização; porém, minha pesquisa mostrou que as dúvidas dos sujeitos pesquisados, sobre o que e como ensinar, no ciclo alfabetizador, vão além da compreensão dos processos de alfabetização e letramento; a dúvida também está em relação a alfabetizar ou não alfabetizar, assim como no modo de entender como se alfabetiza, como uma criança se alfabetiza/como se aprende no processo de alfabetização. Nesse sentido, vejamos a SD 83:

SD 83: *“No primeiro ano não devemos apenas brincar, tem que alfabetizar! No início parecia que devíamos apenas trabalhar com o lúdico, mas é preciso também alfabetizar. Não dá para ser só lúdico [...] É preciso pegar um pouquinho de cada método para a partir daí*

*desenvolver o trabalho [...] Temos que ser ecléticos [...]*” (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2012).

A afirmação dessa coordenadora, em relação ao processo de alfabetização, marca o tencionamento existente entre a concepção de criança, de escola e de alfabetização que permeia o trabalho pedagógico do ciclo alfabetizador. De novo, temos a mesma tensão que apareceu também nas SDs que representam discursos do modo de funcionamento discursivo 1 (dimensão *macro*), os quais indicam funções sociais diferentes para as propostas pedagógicas em relação aos lugares sociais onde os sujeitos estão inseridos, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A tensão aparece no discurso dos sujeitos pesquisados, quando deixam escapar nos seus dizeres o conceito de *lúdico*. Entendo que o termo/conceito *lúdico* aparece como uma forma de dizer: "tem um sujeito criança no processo". E o conflito da posição-sujeito professor é maior porque o sujeito criança, que tem suas especificidades (KRAMER, 2007), está na escola, e neste lugar o *método* de trabalho não é para o sujeito criança, mas para o sujeito aluno.

Como se depreende na SD 83, filiada a um discurso pedagógico situado entre o discurso autoritário e o polissêmico (ORLANDI, 2011), os sujeitos estão em constante conflito advindo do lugar social em que as crianças foram matriculadas, a partir da aprovação da Lei 11.274/06 e, também, pelas concepções que constituem o sujeito professor.

Essa é uma concepção que aparece no *fio do discurso*, como

fenômenos de paráfrase e de reformulação (como forma geral de relação entre substituíveis) constitutivos de uma uma formação discursiva dada, na qual os sujeitos por ela dominados se reconhecem entre si como espelhos um dos outros: o que significa dizer que a coincidência do sujeito consigo mesmo se estabelece pelo movimento entre os sujeitos, segundo a modalidade do "como se"(como se eu que falo estivesse no lugar de quem escuta), modalidade na qual a "incorporação" dos elementos do interdiscurso (pré-construído e articulação sustentação) pode dar-se até o ponto de confundi-los, de modo a não ver mais demarcação entre o que é dito e aquilo a propósito do que isso é dito (PÊCHEUX, 2009, p. 155).

A percepção que o sujeito tem de si mesmo também o coloca na ilusão de ser a origem do dizer em discursos presentes em enunciados, como o que vimos na SD 83. Porém, é preciso olhar para a opacidade dos dizeres, que refletem as condições de produção dos sujeitos em seu posicionamento discursivo. De acordo com Tardif (2002), essa reflexão implica considerar

que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício

de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.* ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (p. 64, grifos do autor).

Diante da explicação de Tardif, que contribui, em parte, para compreender por que os sujeitos se inscrevem ou se identificam com diferentes formações discursivas, torna-se possível refletir também sobre a heterogeneidade que constitui os sujeitos em cada uma das posições ocupadas e, por consequência, a heterogeneidade de posições ideológicas que circulam no lugar social da escola ou no lugar social da Educação infantil, pois os sentidos que são construídos em cada um desses lugares discursivos se constituem dessa heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, [1984] 1990).

Assim, quando temos dúvidas, como as que aparecem na SD 83, presente na instituição escola, que recebeu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, esse discurso faz funcionar um efeito sustentado pela forma-histórica, atravessado por uma forma-sujeito autoritária, da tradição pedagógica, e uma forma-sujeito mais flexibilizada, que reconhece que uma criança precisa ser considerada em suas necessidades e especificidades, o que inclui a dimensão lúdica; assim, o lugar social da criança não é a escola, mas o espaço da Educação Infantil. Há, nesse discurso, o que em AD chamamos de deslocamento de sentidos, da Educação Infantil para a Escola, ou seja: é um deslocamento que ocorre por fazer trabalhar conceitos, como: a língua, a história, o sujeito e o sentido. São essas noções de AD que, enredadas, constroem os sentidos que são deslocados nesses lugares sociais e que deslizam por uma formação discursiva e outra.

Quando, na sua posição-sujeito ocupada, a coordenadora pedagógica (SD 83) assim se manifesta, ainda que inconscientemente, ela reproduz o discurso do capital, que quer sujeitos mais produtivos, competitivos e, se a escola contribuir ensinando a ler, de certa forma responde a essa necessidade, mas também, e ao mesmo tempo, ela é atravessada por outra lógica, o que a deixa em conflito, que é o fato de a criança ter seis anos, e que, por isso, precisa viver o lúdico. O eixo da ludicidade, do brincar, foi tratado no documento de orientações do MEC por BORBA (2007) sob este título: O brincar como um modo de ser e

estar no mundo. Mas, então, como resolver esse conflito presente no discurso dos sujeitos professores?

Nesse sentido, desponta outra questão: o que impede os anos iniciais do Ensino Fundamental de adaptar a proposta pedagógica para atender o sujeito criança? Afinal, com sete anos, no EF8A, o sujeito criança também estava na escola e ainda era criança também, pertence ao ciclo da infância (cf. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)). Volta então a questão: o que impede de aproveitar esse momento de tensionamento provocado no Ensino Fundamental pela implantação/estruturação do EF9A, para romper o paradigma de escola tradicional vigente?

Essa reflexão, que traz para o debate pontos de tensão entre o conflito que o sujeito professor vive entre a realidade e os sentidos que constrói, por meio das formações imaginárias, me faz lembrar a noção de incompletude. Entendo que a incompletude, tanto dos sentidos quanto dos sujeitos aqui em análise, pode abrir pistas, pelas derivas de sentido, para o novo. Segundo Orlandi (2012, p. 77, grifos da autora),

O lugar da falha, digo, é o lugar do possível: do impensado, lugar em que "o irrealizado venha formando sentido do interior do não-sentido", momento imprevisível em que "uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico rompendo o círculo da repetição".

Esse é o momento que devemos aproveitar, que é ver, nessa incompletude que constitui os sujeitos que vivem o processo de implementação do EF9A, onde está instaurado um discurso que remete à falta, à falha, uma possibilidade de ir ao que proponho na tese, que é enxergar o EF9A como potencialização, para reconfigurar o Ensino Fundamental. Ora, se se entende que o sujeito é resultado das suas condições de produção, em que "os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal" (TARDIF, 2002, p. 67), e que o discurso do sujeito professor se constitui nesse lugar, atravessado por todos esses matizes de sua experiência, cujos fundamentos se constroem, segundo Tardif (2002, p. 103), pelos fundamentos do ensino, que são, a um só tempo: *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos*, então sempre é momento de refletir, ressignificar, recomeçar, reflorescer.

Em todas essas dimensões de vida, temos, pela via da formação inicial e continuada, a possibilidade de construir sentidos que possam fazer preencher, gradativamente, essa incompletude que persiste ao longo da história, que constitui os sujeitos, independente de

posição-sujeito ocupadas e lugar social, pois é um lugar que se constrói, como já disse, por essa rede de sentidos esparsos que os constitui histórica e politicamente.

Essa concepção pode ser depreendida, nos dizeres que seguem, nas SDs 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90 e 91, as quais mostram que os professores alfabetizadores continuam com dúvidas em relação ao papel do primeiro ano, a especificidade da criança nesta idade, bem como dos conteúdos/conceitos que devem ser trabalhados no ciclo alfabetizador, tanto que, no final da pesquisa de campo (final de 2013 e em 2014), ainda se percebeu muita dúvida quanto a este processo. Vejamos o teor do discurso dessas SDs:

*SD 84: [...] adaptação do currículo, não é simplesmente mudar a nomenclatura de primeira série para primeiro ano. Tem que considerar as necessidades da criança de seis anos neste processo de implantação (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).*

*SD 85: Com essa lei esqueceram o "brincar" que é tão importante, pois tem profissionais que fazem a criança ficar sentada na cadeira por 4 horas, esquecendo de sua infância (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).*

*SD 86: Nossa escola não tem espaço bom para as crianças brincarem no recreio ou em qualquer outro horário (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).*

*SD 87: Toda escola deve ter um espaço adequado para as crianças na fase de alfabetização. Um espaço lúdico, um parque, uma quadra apropriada para a idade. Analisando a escola que trabalho percebo que não há uma preocupação em relação a essa questão, pelo menos nesta gestão (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD 88: Planejamento por bloco alfabetizador (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD 89: Muitas crianças chegam na escola desmotivados, pois em casa é mais atrativo, devido os avanços da tecnologia. O professor precisa planejar muito bem suas aulas para torná-las atrativas (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).*

*SD 90: As crianças quando chegam aqui não ficam quietas. Elas conversam o tempo todo; estão muito acostumadas com a Educação Infantil que é só brincadeira e então aqui querem só brincar também... temos realizado reuniões, conversa com as crianças e chamado os pais para conversar através da direção, pois eles falam e brincam demais... (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013).*

*SD 91: O professor de Educação Física até disse que em alguns momentos ele até consegue trabalhar com eles contribuindo com o pedagógico, mas é só um começar a brincar e os outros vão todos atrás nas brincadeiras... (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013).*

Uma das questões que também chamam atenção nas SDs 90 e 91 não é só o dizer das professoras da sala, mas o discurso da gestora, que ocupa a posição-sujeito coordenação pedagógica, assim como de um dos professores, na posição-sujeito de professor de Educação Física, quando este se posiciona em relação às crianças, demonstrando que está tentando fazer o controle delas para diminuir o espaço da brincadeira. Nota-se que realmente o que está cristalizado no imaginário dos sujeitos da educação escolar, na FD da escola, é que no lugar do Ensino Fundamental não há espaço para o brincar, e que agora as crianças, ao chegarem no Ensino Fundamental, tendo saído da posição-sujeito criança e passado para a posição-sujeito aluno, têm outras responsabilidades, pois estudar é "coisa séria".

Como podemos verificar, esse também é um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo que exige da criança que se posicione como aluno disciplinado, respeitando as normas da escola, traz evidências de que o currículo deve contemplar o brincar, a ludicidade, e que a escola deve ter espaço adequado para isso. Nota-se, no discurso dos profissionais, um conflito de identidade em relação ao ciclo alfabetizador, ao espaço que a criança de seis anos passou a ocupar com o EF9A, ou seja: ainda é uma criança, mas agora está na escola, deve se alfabetizar, e o lugar social da escola é constituído de regras próprias; isto é, o que está no imaginário social é também o que legitima este espaço, e o que gera conflito entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, conforme dito anteriormente, os conceitos de criança, escola e alfabetização embutem um discurso que demarca também o lugar da criança na escola, e o conceito de escola denota o lugar do aluno.

De acordo com Sacristán, o memorial do conceito de aluno traz junto concepções muito difundidas e disseminadas no contexto da Educação. Para este autor (SACRISTÁN, 2005, p. 125),

*Ser alumno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria. Criadas, propostas pelos adultos no âmbito da instituição escolar, que fixa suas próprias regras, tais categorias proporcionam uma nova identidade àqueles que têm essa condição que é reconhecida socialmente. [...] Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas do exercício do poder sobre os menores.*

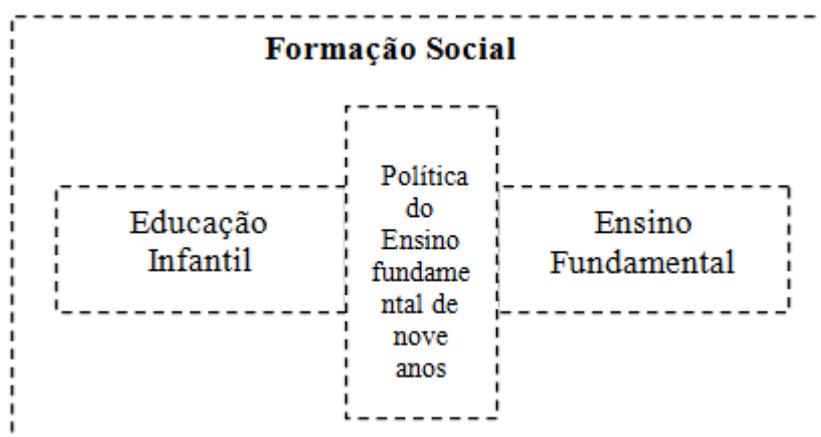
Se compreendemos, então, que os discursos que perpassam as formas de organização das instituições escolares são construídos historicamente e atravessam gerações,

uma das questões essenciais para investir na possibilidade de rever a forma de organização das instituições educacionais passa, também, por um repensar da cultura escolar vigente.

## 6 DESTERRITORIALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL: FRONTEIRAS E DERIVAS

Vimos até aqui uma teia de discursos em que, cada um, na sua configuração e posição-sujeito ocupadas, dá uma dimensão dos sentidos emanados da política do EF9A para a Educação Básica, no contexto em que esta Lei é criada – dimensão *macro*, o seu território, porém, na tentativa de territorializar o espaço do EF9A, no âmbito das instituições educacionais – dimensão *micro*, outros desafios nos impõem atenção, pois essa política está situada numa região fronteira entre as duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Ela funciona como uma espécie de cunha que força e rasga um tecido frágil e, com isso, desterritorializa/rasga o sedimentado, conforme demonstro no esquema a seguir:

Figura 4- EF9A no entremeio das duas primeiras etapas da Educação Básica



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Estamos, então, diante de um território cujas derivas estão coladas em outros dois territórios, que constituem diferentes regiões discursivas, no espaço educativo institucionalizado, que tem, de um lado, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e que se constitui de uma trajetória e saberes muito específicos, que fazem desse lugar um espaço apropriado para a infância em todas as suas dimensões (KRAMER, 2006; 2011; FARIA, 2009; ROCHA, 1999; ROCHA; CAMPOS, 2011; BATISTA, 1998; BRASIL, 2007); e de outro lado, temos o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, que também se constitui de uma trajetória e saberes muito específicos e que necessitam de consolidação nos projetos pedagógicos, agregando também as crianças de seis anos quanto aos conteúdos e conceitos essenciais a serem trabalhados no primeiro ano.

Vale lembrar que quando esse espaço, que explica a política do EF9A, é citado, estou me referindo ao primeiro ano, à turma de seis anos, que é onde está o foco da mudança com a política do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

Historicamente, e pela militância de muitas organizações (governamentais e não governamentais), a Educação Infantil conquistou novos espaços na educação brasileira. Foi por meio da Constituição Federal de 1988 que as crianças passaram a ter a Educação Infantil como um direito. Direito que, especialmente para a Educação Infantil, depois com a Lei 9394/96, ganhou status de primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996; CAMPOS, 2009; KRAMER, 2006).

Com o intuito de melhor compreender as derivas que constituem o EF9A, a seguir vou focalizar as duas regiões fronteiriças, tentando refletir sobre os sentidos que podem contribuir para aguçar o olhar sobre o objeto desta investigação: a política do *Ensino Fundamental de nove anos*, em sua deriva: a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

## 6.1 EF9A: NAS DERIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vale lembrar que, em meio à constituição complexa da Lei 11.274/06, o ensino de nove anos de duração, em termos de concepção, não é uma discussão totalmente nova, especialmente no que tange à questão do ensino por ciclos, incluindo um ciclo maior para o processo de alfabetização, assim como a Lei 9.394/96 (LDB) já havia sinalizado a sua ampliação<sup>59</sup>.

Nesse sentido, se apenas interpretarmos a superfície material do texto da Lei 11.274/06, parece evidente o seu sentido: as crianças com seis anos são matriculadas na escola e tudo se resolve. De acordo com Pêcheux (1988), é a noção de evidência que causa no sujeito essa sensação de familiaridade com o objeto, como se o sentido estivesse sempre já-lá – o que faz com que o sujeito, a partir das suas posições-sujeito, sinta-se identificado com as discursividades presentes a partir de 2006, quando a Lei 11.274/06 é implantada no Brasil.

---

<sup>59</sup> Sobre os ciclos vale ressaltar que esta discussão também constitui uma das polêmicas quando da instalação da política do ensino de nove anos, pois a LDB (Lei 9394/96) sugere outras possibilidades de organização do ensino fundamental, o que gerou, a partir das orientações do ensino de nove anos (decorrentes da determinação da Lei 11.274/06), muita contradição; nesta determinação os ciclos passam a compor a nova estruturação dos anos iniciais do ensino fundamental, compondo as orientações de implantação, como matriz de exigência.

O que mudou, então, na escola?

A implantação do EF9A, a partir da Lei 11.274/06, gerou momentos de tensão, pois o processo exige mudança de paradigma, exige ruptura de concepções teóricas, o que envolve transformação no meio dessa circulação-confronto de formulações irremediavelmente equívocas, de forma que elas voltem a interpelar os sujeitos, produzindo outros sentidos para o EF9A, o que requer também mudança de cultura na escola. Tais mudanças supõem, como afirma Arroyo (2013, p. 29/30), mexer "em concepções teóricas arraigadas em culturas escolares e docentes que reproduzem nossa cultura política seletiva, inferiorizante dos coletivos populares, dos grupos sociais, étnicos, raciais das periferias e dos campos".

Mexer na cultura escolar, então, é uma forma de desestabilizar um paradigma, desestabilizando uma cultura de séculos<sup>60</sup>, mas não, necessariamente, causando um rompimento, pois isso depende das forças que entram em conflito. Quando falamos em escola, logo nossa memória discursiva é acionada e pensamos a escola tal como se constituiu historicamente. Entra em cena, aqui, o que Pêcheux chama de esquecimento número 1: o sujeito funciona como origem do seu dizer e por isso naturaliza as situações do seu cotidiano – no caso em questão, simplifica-se o processo de implementação do EF9A, fazendo a matrícula das crianças no primeiro ano, e antecipando o currículo da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Com isso, também ressoa, no fazer pedagógico, o que Pêcheux chama de antecipação de efeito de sentidos. Nesse processo, o "sujeito se utiliza constantemente, através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro." (1988, p. 174).

Essa mudança de paradigma, conforme descrito anteriormente, quando chega no espaço institucionalizado que é a escola, sofre também o reflexo do que vem pelo imaginário dos sujeitos envolvidos, em suas concepções sobre esse lugar social, assim como o conceito de infância e do fazer pedagógico para essa fase da escolarização<sup>61</sup>. Seja na posição-sujeito professor, na posição-sujeito aluno, na posição-sujeito pai ou na posição-sujeito diretor, emerge de seu 'pré-construído' um sujeito tendencialmente identificado com aquele lugar social, pois está afetado pelo apagamento que o constitui como tal.

---

<sup>60</sup> Para compreender o processo de construção do sentido da concepção de aluno e de escola na nossa cultura escolar, ver Sacristán (2005): *O aluno como invenção*.

<sup>61</sup> Este espaço institucionalizado revestido de poder é pensado aqui a partir de Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985).

Assim, e a partir do que vimos até aqui, podemos dizer que os sujeitos da escola são afetados pela Lei 11.274/06, que coloca as crianças de seis anos na escola, mas não investe na gestão educacional para realização do seu processo de implantação e implementação, gerando tensão nas duas primeiras etapas da Educação Básica envolvidas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O tensionamento gerado por essa reestruturação na forma de organização do Ensino Fundamental provoca a mesma reação em todos os sujeitos envolvidos, estendendo-se para as famílias e para as crianças de seis anos que estão na escola, o que tem a ver com outro discurso que fica apagado – o antes e o depois de entrar na escola –, o que nos impõe, também, pensar sobre suas implicações, dentre elas o tempo.

Sacristán (2005, p. 148), pesquisador da área da Educação, contribui nos dizendo que:

O tempo da Educação marca um antes e um depois, dá sentido ao tempo linear dos sujeitos em uma fase prolongada da vida, com suas etapas ou ciclos educacionais. Explicar por que o tempo de ser aluno começa em uma idade e termina em outra, que razão existe para que um ciclo ou escolaridade obrigatória tenha, por exemplo, uma duração fixa, propõe perguntas que nos remetem a tradições, às necessidades sociais, à evolução da família, a determinadas ideias sobre o desenvolvimento humano, etc., para poder explicá-lo.

Retomo aqui o dizer de Toquinho: "*Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar... Vamos todos juntos brincar*", para refletir o Art. 3º da Lei 11.274/06, que diz que o Ensino Fundamental obrigatório inicia-se aos 6 anos de idade. Ora, se o Ensino Fundamental agora inicia aos seis anos, então temos uma criança ainda mais nova na escola, e criança tem necessidades e especificidades próprias, o que precisa ser considerado no processo de implantação e implementação da Lei. Essa afirmação de Toquinho também aponta para outra reflexão sobre o fazer pedagógico: afinal, que espaço as crianças têm na escola? Isso foi tratado no processo de implantação da Lei?

De acordo com os dados da pesquisa, vemos que não. As crianças, simplesmente, foram matriculadas na escola, e em muitos casos os professores nem sequer tomaram conhecimento disso. As SDs a seguir relatam esta situação:

SD 92: "*Quando o governo empurrou goela a baixo*" (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSORA D, 2013).

SD 93: "*Não mudou nada... só nossa cara de susto ... nem sabia que isto ia acontecer...*" (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSORA D, 2013).

SD 94: “2013 e as crianças continuam com as perninhas penduradas... propagandas eram bonitas, mas não funciona...” (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSORA D, 2013).

SD 95: *A Lei foi implantada e tivemos que acatar. Não realizamos muita leitura sobre o tema e nem tivemos muitos cursos de capacitação. Muitas coisas foram impostas, principalmente com relação ao 1º ano.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014)

Para refletir melhor sobre as tensões decorrentes da determinação sobre as duas primeiras etapas da Educação Básica, as derivas de sentido que se constituem no lugar que é o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, gerando impacto nos dois microterritórios, passo, agora, a discorrer sobre o lugar da Educação Infantil, e, na sequência, sobre o lugar do Ensino Fundamental, no contexto da política do EF9A.

### **6.1.1 Educação Infantil: que lugar é este?**

A noção de lugar social, neste texto, está sendo utilizada a partir da AD. Neste sentido, segundo Orlandi (2012a, p. 39), "podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz". Essa noção também é fundamental para minha reflexão, neste tópico, sobre o lugar social das posições-sujeito nos espaços onde os discursos se constituem – no caso, o lugar da Educação Infantil.

A Educação Infantil constitui-se como lugar de direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos. A legislação recente (Art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso IV, e LDB nº 9.394/96, art. 29) trouxe deliberações, sendo uma das mais significativas a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação, a partir da definição de sua função de “educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos”. Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Nesse sentido, ressalta-se a distinção entre Escola e Educação Infantil. A primeira tem como sujeito “o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio da aula; a segunda tem como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).” (ROCHA, 1999).

Têm-se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, e como garantir práticas junto às crianças de quatro e

cinco anos que se articulem, mas que não antecipem processos do Ensino Fundamental. (Parecer CEB/CNE 20/2009, p.2).

É importante ressaltar que a especificidade das funções socioeducativas da educação infantil está associada à dimensão do cuidar e educar de forma indissociável e complementar ao trabalho da família, e a dimensão dos conhecimentos e toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância situada.

Alicerçada pelas bases da psicologia histórico-cultural, busco explicitar o movimento da área na busca pela especificidade/particularidade constitutiva nesse âmbito educativo. De acordo com Samorukova e Loguinova (1990, *apud* ROCHA, 2012, p. 17),

L.S. Vigotski foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola.

Um dos aspectos que merecem nossa atenção refere-se à construção da Pedagogia da Educação Infantil, cujas bases apoiam-se numa perspectiva da criança como sujeito social de direitos e a educação infantil como espaço privilegiado de vivência desses direitos. Nesta perspectiva, busca-se romper com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela noção de imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Nesse sentido,

o desenvolvimento das experiências educativas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Sendo estas as formas privilegiadas pelas quais as crianças exploram, expressam, conhecem e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. (ROCHA, 2012, p. 13)

O compromisso coletivo na luta por condições concretas para a realização de uma educação de qualidade, que consiste não somente na garantia do direito ao acesso de *todas* as crianças à educação infantil, mas também na garantia de uma vivência plena da infância, deve ter, como pressuposto, a compreensão de que:

Isto não se faz mediante um ensino inicial voltado à interrupção da infância e a transformar antes do tempo o pequeno pré-escolar em um escolar antecipado, ao contrário, utilizando ao máximo o enriquecimento da experiência comunicativa da

criança com os adultos e coetâneos e a realização de atividades, que além de dar-lhes prazer, constituam para seu desenvolvimento e enriquecimento intelectual, como são o jogo, a construção, o desenho, as atividades plásticas e criativas em geral. (ROCHA, 2012, p. 18)

Com isso, é preciso fazer um deslocamento de sentidos para pensar a política do EF9A que vai atender as crianças de seis anos, uma vez que há mudanças também de lugar social e de posições-sujeito. Como vimos, o papel da Educação Infantil é distinto daquele do Ensino Fundamental; conseqüentemente, a forma como os sujeitos se relacionam com esse dizer também é diferente, e, por isso, ocorrem tensões nesse movimento de sentidos. As tensões afloram justamente porque, no Ensino Fundamental, outras concepções permeiam o imaginário dos sujeitos, quando se referem ao espaço social que é a escola.

O tensionamento, muitas vezes, é oriundo das expectativas da escola em relação ao que a educação infantil deveria realizar, na perspectiva da preparação para o ingresso no ensino fundamental. Hurtado (2001, *apud* ROCHA, 2012) afirma que o sentido da preparação está longe de aproximação com perspectivas de treinamento ou de antecipação da educação escolar:

quando falamos em preparação da criança para seu ingresso na escola – não nos referimos ao domínio de conhecimentos e procedimentos, habilidade específica para a posterior aprendizagem da leitura e escrita e da matemática como objetivos da educação primária, mas sim de fazer formações mais amplas e necessárias, sem que se negue que esta preparação seja também necessária. Trata-se de fazer que a criança forme uma atitude favorável até sua entrada na escola, que nela se tenham formado motivos e interesses para aprender, para conhecer os fenômenos do mundo que a rodeia, que nela se tenha posto a responsabilidade do cumprimento das tarefas ou encomendas, que aceite trabalhar e compartilhar do trabalho coletivo com seu grupo de companheiros. (...) É mais importante que as crianças se interessem em ler, ao gosto de escutar um conto, a satisfação por comunicar-se com os demais, que aprender já alguns fonemas ou grafemas que correspondem a aprendizagem da leitura no primeiro grau. Como se pode ver, se trata de trabalhar aspectos do desenvolvimento e da formação da criança, mais que do que deter-se aos conhecimentos. (p. 17-18)

Essa perspectiva vem na contramão das políticas compensatórias e tendências de aceleração do ensino, que consideram a antecipação/preparação como uma forma de “garantir” o acesso ao conhecimento e, em consequência, universalizar/democratizar a educação.

### **6.1.2 Escola: que lugar é este?**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental devem assegurar uma formação básica comum e uma parte diversificada,

que são denominadas *áreas de conhecimento* fixadas em nível nacional. As áreas comuns e que devem orientar os currículos nas instituições brasileiras são: *Linguagens* (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua estrangeira moderna) Arte; Educação Física; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas; História; Geografia; V - Ensino Religioso. Sendo assim, integram a base nacional comum nacional, segundo as Diretrizes: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; e, f) o Ensino Religioso.

No que se refere ao ciclo alfabetizador, devem ser consideradas, nas propostas pedagógicas, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

1. *A alfabetização e o letramento;*
2. *O desenvolvimento das diversas formas de expressão, o aprendizado da matemática e das demais Áreas de Conhecimento;*
3. *O princípio da continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo [...].*

Em relação à formação básica comum e à parte diversificada, de acordo com o documento dos direitos de aprendizagem, produzido pelo MEC, a orientação para elaboração das propostas pedagógicas é:

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão; § 3º A Base Nacional Comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2013, p. 68)

No processo de organização de uma proposta pedagógica para os anos iniciais – ciclo alfabetizador –, especialmente o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, Cruz e Albuquerque orientam:

é preciso garantir que no 1º ciclo os alunos não apenas se apropriem da escrita alfabética, mas façam uso dela em situações de leitura e escrita de textos diversos com a perspectiva de ampliar suas experiências de letramento. Como afirmado por Ferreira e Leal (2006), é "papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações extraescolares e escolares". (2011, p. 133)

Nessa direção, é importante destacar, ainda, que

respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante: I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo com meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - Foco central na alfabetização ao longo dos três primeiros anos, conforme o Parecer CNE/CEB n.4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, que apresenta orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2013, p. 38)

A partir dessa breve apresentação do que está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e que, de algum modo, constitui os sujeitos nesse lugar social, que é a escola, *locus* das crianças de seis anos no EF9A, há que se falar dos sentidos que emanam desse lugar social e que constituem o vivenciado. Nesse sentido, busquei ouvir os sujeitos da escola em relação à entrada das crianças de seis anos na escola. Estas manifestações seguem nas seguintes SDs:

SD 96: Muitas crianças *não estão preparadas* para sugar as informações que lhe são propostas. O professor precisa utilizar várias estratégias para alcançar seus objetivos (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014)

SD 97: A dificuldade que encontro é com relação a *maturidade* das crianças (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR A, 2014).

SD 98: As crianças estão vindo muito cedo, não tem *maturidade*. (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR B, 2014).

SD99: Estas mudanças acentuaram mais visíveis na escolha do livro didático, na postura do professor frente a turma do 1º ano. Pois *a princípio, a ideia do 1º ano era como um pré-*

*escolar, mas com orientações do MEC, entendeu-se que se iniciaria um trabalho na busca pela escrita.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).

SD 100: A Criança está chegando no primeiro ano, na grande maioria dos casos *imatura*. Ela deve ser trabalhada através de jogos, brincadeiras, é através do lúdico que ela deverá receber as orientações. Se não for assim, ela não se motivará e seu processo de aprendizagem ficará prejudicado (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 101: Não, a criança não está *amadurecida* para iniciar na escola com seis anos (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

Vemos, nas SDs 96, 97, 98, 100 e 101, que cinco das seis manifestações, em sua maioria de professores, referem-se às crianças como *imaturas* para estarem no Ensino Fundamental. Este é um dizer que carrega, também, marcas de uma abordagem respaldada pela psicologia do desenvolvimento. De acordo com Souza (1996, p. 42-43), é preciso ter cuidado com esse discurso, pois ele

transforma uma norma em fato, favorecendo o processo de naturalização dos julgamentos de valor. O efeito negativo de tal abordagem é legitimar cientificamente um grande número de julgamentos de valor, tornando-os como fatos naturais e objetivos do desenvolvimento humano.

Um discurso alicerçado nessa perspectiva tende a naturalizar o processo, e é dessa perspectiva que falam os sujeitos quando se referem à maturidade ou à imaturidade, quando dizem que as crianças estão chegando muito cedo no primeiro ano.

O que se constatou é que ainda há muita tensão, equívocos; tanto na posição-sujeito gestor como na posição-sujeito professor, os enunciados explicitam que as crianças estão chegando muito cedo na escola, como se ali não fosse lugar de criança; também não sabem o que fazer com as crianças neste lugar, como tivemos oportunidade de constatar anteriormente, na SD 26. Sabem que a Lei 11.274/06, arbitrariamente, colocou as crianças neste lugar, mas também reconhecem que elas têm especificidades a respeitar (SD 27), a necessidade de ludicidade; mas essa compreensão vem pela abordagem desenvolvimentista (SOUZA, 1996).

Admitindo a necessidade de ludicidade, ainda que pela via de uma abordagem desenvolvimentista, percebeu-se, também, um discurso de resistência à entrada do sujeito criança na escola, seja porque ela é imatura, seja porque eles, os docentes e a escola, não foram preparados (SDs 92, 93, 94 e 95).

Diante desse discurso da imaturidade, da arbitrariedade e ausência de um movimento de organização/preparação/adaptação da escola para receber as crianças, nos

perguntamos: como devemos agir, se a escola se caracteriza como um espaço regulado por normas próprias, por decisões burocráticas? Nesse sentido, Formosinho e Machado assim se manifestam:

A definição do *corpus* curricular enquadra-se, porém, em uma concepção da escola enquanto local social da educação formal e de controle social, que lhe facultou legitimidade ao longo da modernidade e fez dela aparelho ideológico de estado. Ao mesmo tempo, incorpora concepções e orientações sobre o modo de estruturação e concretização do currículo relativas aos conteúdos, às metodologias e ao controle das aprendizagens curriculares. O modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultivava uniformidade e gira em torno de um aluno médio hipotético. Superiormente definem-se o papel da disciplina no currículo, a sua carga horária semanal, os conteúdos programáticos e, eventualmente, formulam-se orientações pedagógicas genéricas, cabendo à didática o papel de, sobretudo, ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão desses conteúdos pré-definidos naquele contexto pré-definido. Aos professores, cabe a implementação nas escolas (2013, p. 172).

Há alguma divergência, aqui, relativamente ao que estamos vivenciando com o processo de implementação da Lei do EF9A?; Ou com o que vem pelo nosso imaginário, quando pensamos na concepção de escola, na escola onde as crianças de seis anos foram [e estão] matriculadas? Não (!), certo?! Mas como transformar esse lugar social num espaço/lugar para a criança, para a infância, uma vez que, historicamente, as concepções construídas são, como já mencionado, bem diferentes daquelas que precisamos acolher para ter propostas mais respeitadoras para a criança/infância? Este, me parece, constitui um dos nossos maiores desafios.

Como realizar tal coisa se o que temos, funcionando discursivamente nos dizeres das diferentes posições-sujeito desse lugar social, é uma proposta pedagógica pautada num currículo prescrito, uniforme e com certas regras homogeneizantes, mais ou menos assim:

A estrutura curricular centralizada e homogeneizante determina e organiza de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequencialização e hierarquização por anos e ciclos de estudo, baliza as regras escolares e impõe a normatividade curricular: o que, como e quando se deve fazer. Apesar de algumas variações relativas às áreas curriculares, mantém-se inalterável o pilar da estrutura curricular: tudo para todos [...] [Essa ideia] consubstancia uma *escola graduada* que se baseia em critérios de temporalidade, tomando o ano letivo como referência: a regulação do programa das disciplinas se estabelece no ano letivo, o calendário escolar é determinado anualmente, a planificação nas escolas é feita ano a ano, o recrutamento e a colocação de professores é anual, a distribuição do serviço docente serve para todo o ano, os manuais escolares são escolhidos por ano e escolaridade e para vigorarem durante  $n$  anos, o projeto curricular de escola é anual, a avaliação que determina a progressão ou retenção do aluno é igualmente anual (FORMOSINHO e MACHADO, 2013, p.172).

E é numa escola hierarquizada, com características semelhantes, que as crianças de seis anos foram inseridas, a partir da Lei 11.274/06; então, quando se fala da escola, é para todas essas posições-sujeito (para uns mais e outros um pouco menos), mas de uma escola assim que se fala, pois tal é a concepção que construímos historicamente e que, simbolicamente, é representada no imaginário social, em diferentes posições. Ou seja, temos, nessas concepções, uma visão que contribui para a realidade manifestada, por exemplo, na SD a seguir:

*SD 102: A polêmica é de que simplesmente jogar uma criança de seis anos no Ensino Fundamental hoje é também expô-la, ainda mais cedo, a uma das maiores tragédias da escola: a repetência. Dados do MEC mostram que é justamente na primeira série do Ensino Fundamental onde estão as maiores taxas de repetência do Brasil: 36%. Isso significa que um em cada três estudantes da primeira série estão repetindo a série. Não é preciso ser especialista para saber que os efeitos da repetência de um estudante de sete anos em sua auto-estima são devastadores. Antecipar essa bomba para mais cedo deve afetar ainda mais a auto-estima da criança.*

Fonte: Revista\_SinproABC\_Edicao05.pdf, Dezembro/2006, Edição n. 5, p.17. Disponível em: <[http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista\\_SinproABC\\_Edicao05.pdf](http://www.revistaoprofessor.com.br/download/Revista_SinproABC_Edicao05.pdf)> Dez. 2006, Edição n. 5, p.17. Acesso em 5 jun. 2014.

Tendo em vista o que estou entendendo aqui como dimensão *micro (modo de funcionamento 3)*, que representa envolver sentidos que se constituem no âmbito da escola, foi possível constatar essa mesma preocupação quando conversei com uma Coordenadora Pedagógica. Veja-se a seguir:

*SD 103: Perguntei sobre o que ela estava sentindo no trabalho em especial nessa primeira etapa do ensino fundamental, no ciclo alfabetizador. E ela disse estar "apavorada com o número de crianças nas salas de apoio pedagógico". Perguntei se eram muitas e ela disse que sim, muitas! [...] Depois, mais à frente na entrevista, descobri que esse número chega a 100 crianças, ou seja: de 600 crianças matriculadas na escola, 100 estão na classe de apoio. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013)*

*SD 104: "A coordenadora pedagógica começou chamando a atenção para o número de dificuldades de aprendizagem, o quanto ele é alto... Diz ela: 'pra mim isso atesta de certa forma incompetência nossa, mas eu ainda não consegui avançar'...". (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).*

*SD 105: "De todas as crianças que estão na sala de apoio pedagógico, apenas três ou quatro possuem características de problema de aprendizagem mais sério, de algum distúrbio neurológico..." (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).*

*SD 106: Chamou atenção: "em todos os relatórios dos professores havia menção para as crianças com dificuldades de aprendizagem e que necessitam da sala de apoio pedagógico,*

*bem como é feita uma forte referência a 'falta de disciplina' dos alunos"* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

Aqui vale uma reflexão sobre o que se está entendendo por "dificuldades de aprendizagem" na etapa inicial da Educação Básica – que sentidos são atribuídos pela Coordenadora, quando expressa a preocupação com o número de crianças na sala de apoio pedagógico. Entendo, pelos depoimentos nas SDs 103, 104, 105 e 106, que a sala de apoio pedagógico, no presente caso, está servindo para reforçar o trabalho do professor. Percebi, durante a entrevista, que os sentidos que essa coordenadora constrói, quando se refere à questão, estão relacionados com o que foi dito, em 2012, na mesma instituição, pela profissional que atuava na mesma posição-sujeito. Vejamos:

SD 107: "Uma outra questão que continua muito forte é a *cobrança aos professores / escolas que as crianças frequentaram com cinco anos... é muito forte cobrar dos professores de cinco anos os conteúdos preparatórios - período preparatório - como por exemplo, escrever na linha, escrever o nome, as letras do alfabeto, vogais e assim por diante*". (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Temos, na manifestação na SD 107, indícios de que essas profissionais, que no momento da pesquisa ocupavam uma posição-sujeito no âmbito da gestão (situada no nível da gestão pedagógica), embora em momentos diferentes, trazem, em suas manifestações, elementos que nos levam à compreensão de que a escola, quando recebe as crianças no ciclo alfabetizador já espera que elas tenham cumprido o "tradicional período preparatório", assim como se faz no processo de alfabetização, pelo menos em nível pré-silábico<sup>62</sup>, e caminhando para o processo silábico, quando já constroem suas hipóteses de escrita articulando a pauta sonora. Ou seja: o ciclo alfabetizador, que tem a função de alfabetizar, no dizer dos sujeitos pesquisados, permite deslizar sentidos que, de certa maneira, indiciam os "culpados" para os chamados "problemas de aprendizagem", basicamente em duas situações: 1) a culpa é da etapa anterior, da Educação Infantil, que não fez o seu papel desenvolvendo o tradicional "período preparatório"; 2) quem ainda não está no nível esperado pela escola, nessa etapa do processo, deve ter problemas de aprendizagem (tal diagnóstico é efetuado mais ou menos dois ou três meses após o início das aulas) e, nesses casos, a solução é a sala de apoio pedagógico.

---

<sup>62</sup> Ferreiro e Teberosky (1999).

Como podemos perceber, ao invés de pensar e desenvolver o processo de alfabetização – afinal, é o ciclo alfabetizador que tem a responsabilidade de trabalhar com o processo de alfabetização, com a sua sistematização –, a responsabilidade pela parte inicial do processo está sendo transferida para outro nível; é o jogo do empurra-empurra, do “não é comigo”. Embora essa concepção não esteja colocada explicitamente, percebemos que ela fica silenciada quando os sujeitos consultados demonstram que há a expectativa de que as crianças cheguem "pré-prontas" para a alfabetização, o que gera a cobrança já conhecida por nós, que é de um discurso pelo qual a "culpa" do fracasso é sempre da etapa/série/ano anterior.

Ainda no sentido de situar melhor a reflexão, que busca mostrar os pontos de tensão entre as duas etapas iniciais da Educação Básica, vejamos os seguintes argumentos, expressos nas seguintes SDs:

SD 108: Estas mudanças acentuaram mais visíveis na escolha do livro didático, na postura do professor frente à turma do 1º ano. Pois *a princípio, a ideia do 1º ano era como um pré-escolar, mas com orientações do MEC, entendeu-se que se iniciaria um trabalho na busca pela escrita.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).

É possível verificar, na SD 108, um discurso que reforça que a pré-escola passou para outra etapa da Educação Básica, não está mais na Educação Infantil, ao passo que foram transportadas para o primeiro ano as características do que se entendia como sendo a proposta pedagógica do pré-escolar, da Educação Infantil. Esse discurso também apareceu nos dados empíricos da pesquisa de Arelaro (2011), reiterando que a mudança de organização do Ensino Fundamental não alterou basicamente em nada esse nível de ensino. Diz ela: "não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade." (2011, p. 48).

De acordo com Arelaro (2011), então, o ingresso mais cedo na escola pode significar um retrocesso na medida em que não considera as especificidades e singularidades das crianças, negligenciando as formas como cada uma se relaciona com o mundo e com as culturas infantis, na medida em que exige, com o ingresso mais cedo na escola, um processo de sistematização de alfabetização e letramento em detrimento das necessidades da criança.

Tal preocupação aparece igualmente nesta pesquisa na resposta de uma professora, quando questionada sobre o impacto das mudanças no Ensino Fundamental a partir do EF9A, da seguinte forma:

SD 109: *Não é simplesmente mudar a nomenclatura de primeira série para primeiro ano. Tem que considerar as necessidades da criança de seis anos neste processo de implantação* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

O deslocamento de sentidos que aí aparece revela o caráter polissêmico de nosso objeto de estudo, o que também lembra o dizer de Pêcheux: "uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação" ([1983] 2012, p. 56); ou seja, as tensões que caracterizam a mudança, nessas duas etapas da Educação Básica, de que falamos anteriormente, se constituem nos deslizamentos de sentido quando os sujeitos se manifestam em relação ao EF9A.

É importante lembrar que esse deslizamento, nas diferentes posições-sujeito, também é afetado pela maneira como os sujeitos se constituem ideologicamente. Ou, dito de outra maneira: é a ideologia, a forma como cada sujeito se relaciona com as suas condições de existência, que define onde cada sujeito se inscreve no discurso, as formações discursivas. E é essa heterogeneidade constitutiva<sup>63</sup> dos enunciados dos sujeitos que os coloca, embora na mesma posição-sujeito, em diferentes formações discursivas, o que foi sintetizado por Pêcheux da seguinte forma:

as palavras, as expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (1988, p. 160).

É também a heterogeneidade constituinte dos sujeitos que gera as diferentes manifestações, a polissemia, nos dados empíricos aqui em análise.

Seguindo com o olhar o deslizamento de sentidos, na sequência veem-se manifestações que concebem as crianças de seis anos como muito novas para integrarem o Ensino Fundamental. Vejamos:

SD 110: *A Criança está chegando no primeiro ano, na grande maioria dos casos imatura. Ela deve ser trabalhada através de jogos, brincadeiras, é através do lúdico que ela deverá receber as orientações. Se não for assim, ela não se motivará e seu processo de aprendizagem ficará prejudicado* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 111: *Não, a criança não está amadurecida para iniciar na escola com seis anos* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

---

<sup>63</sup> O conceito de heterogeneidade constitutiva está sendo utilizado a partir de Authier-Revuz ([1984] 1990).

SD 112: *A dificuldade que encontro é com relação a maturidade das crianças* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR A, 2014).

SD 113: *Sim, muitas crianças não estão preparadas para sugar as informações que lhe são propostas. O professor precisa utilizar várias estratégias para alcançar seus objetivos* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 114: *Sim, bastante. As crianças estão vindo muito cedo, não tem maturidade.* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR B, 2014).

Verificamos, nas Sds 110 a 114, a desnaturalização/desconstrução de um modelo de educação centralizado no professor e fundamentado na perspectiva do tempo cronológico da infância, da incompletude, da fragilidade, da carência das crianças pequenas e de suas famílias.

Cabe compreender que somos herdeiros da pedagogia tradicional, que concebe a criança como objeto de tutela que precisa ser guiado, conduzido, controlado, vigiado pelo adulto, aquele a quem historicamente é conferido o papel de regulador dos tempos e dos modos como as crianças devem viver. Ou seja, a escola, tradicionalmente, tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto.

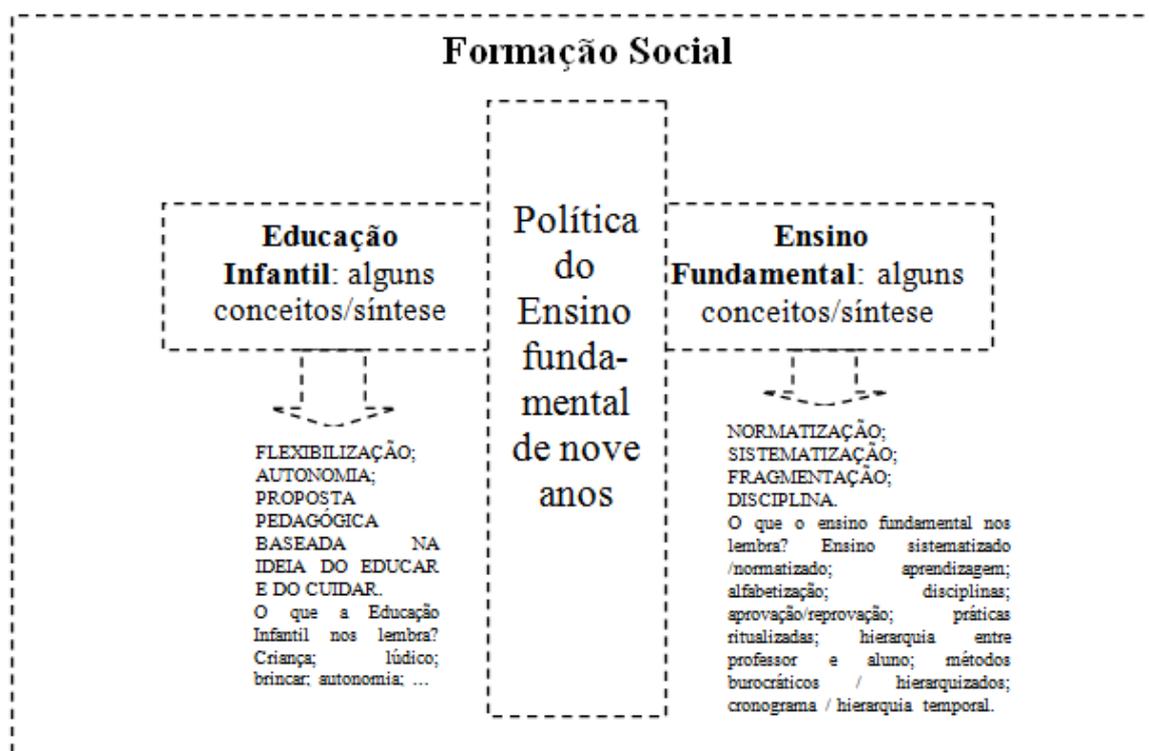
Não é por acaso que o referencial em que a psicologia do desenvolvimento se pauta para avaliar o desenvolvimento das crianças é sempre o adulto, porque numa sociedade produtivista como a nossa, esse grupo geracional é a representação de um ser humano completo. Assim, "na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido." (SOUZA, 1996, p. 41).

Essa concepção apareceu nas manifestações dos sujeitos entrevistados, tanto na posição-sujeito gestor/diretor, quanto na posição-sujeito professor; é um discurso da percepção da criança pela via desenvolvimentista e que vem na mesma direção; para eles, as crianças estão chegando muito cedo, muito novinhas, neste lugar social que é a escola, ou, utilizando suas palavras: "*a criança não está amadurecida para iniciar na escola com seis anos*".

Para ilustrar, procuro mostrar, na Figura 5, alguns conceitos que, mesmo com as variações que constituem a heterogeneidade de cada um dos lugares discursivos, contribuem para caracterizar os dois lugares/territórios. De acordo com Dorneles (2005), o lugar discursivo é um espaço discursivo de materialização dos sentidos no lugar social, que é o

espaço formado pela representação imaginária do sujeito na formação social. Ou seja: o lugar social compreende o espaço de materialização da enunciação e o lugar discursivo "assemelha-se a um efeito de consenso formado pelo conjunto das Formações Ideológicas" (p. 112).

Figura 5- Principais características destes dois territórios discursivos: EI e EF



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Então, se os dois lugares possuem tais características, sedimentadas no imaginário social, para haver mudança/ruptura será preciso mexer na cultura escolar, caso contrário continuarão proliferando discursos que as reforçam, corroborando o paradigma.

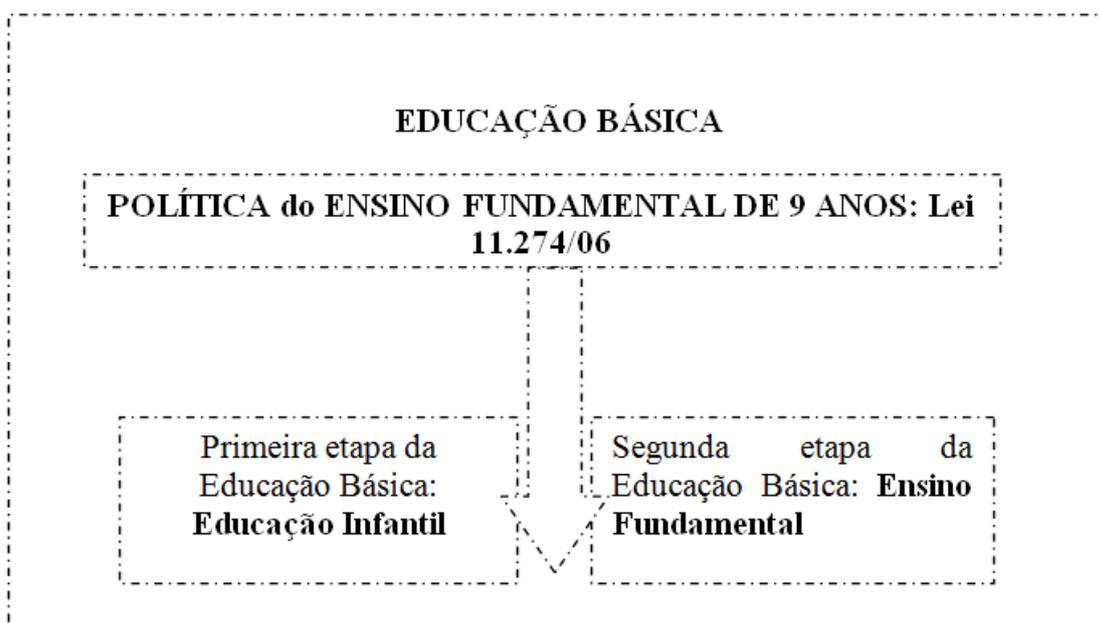
A partir dos dados da pesquisa, discursivamente, sinto necessidade de teorizar a política do EF9A como uma política de entremeio, haja vista os impactos sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com os quais nos defrontamos.

## 6.2 EF9A: UMA POLÍTICA DE ENTREMEIO

Dadas as reflexões empreendidas neste texto, é possível dizer que a política do *Ensino Fundamental de nove anos* está situada no entremeio, na fronteira de duas grandes etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, etapas estas que estamos chamando de microterritórios. São dois microterritórios dentro de um macroterritório

que é a Educação Básica. E é aí que se constitui o EF9A, cujas regiões discursivas, por suas derivas, ora são afetadas pelo microterritório da Educação Infantil, ora pelo microterritório do Ensino Fundamental, ou seja: são dois microterritórios dentro da hierarquia de constituição da Educação Básica, conforme busco representar na Figura 6.

Figura 6- **Impacto do EF9A nas duas primeiras etapas da Educação Básica: EI e EF**



Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Estamos, então, diante de dois microterritórios em constante tensão, provocada pelo lugar discursivo em que a política do EF9A está situada, no entremeio. É esse lugar de entremeio que faz com que, nas diferentes posições-sujeito, ocorra uma agitação nas fileiras de sentidos (PÊCHEUX, [1983] 2012), ao se pensar na posição-sujeito que assume a criança de seis anos a partir da implantação da Lei 11.274/06. Importante dizer que a noção de "região" está sendo entendida, aqui, conforme definição de De Certeau (2014, p. 194) quando, discutindo o conceito de espaço, trouxe para a reflexão duas noções importantes que, entendo, se encaixam na discussão sobre a política do EF9A, situada no entremeio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: falo do conceito de *fronteiras* e *pontes* (DE CERTEAU, 2014). Nesta discussão, o autor estabelece uma relação

entre a *fronteira* e a *ponte*, isto é, entre um *espaço* (legítimo) e sua *exterioridade* (estranha). Para compreendê-lo melhor, convém voltar às unidades elementares. [...] pode-se tomar como ponto de partida a definição de Miller e Johnson-Laird para as unidades de base que eles denominam a '*região*': *trata-se*, dizem eles, *de um espaço criado por uma interação*. Daí se segue que, *num mesmo lugar, há tantas "regiões"*

*quantas interações ou encontros entre programas. E também que a determinação de um espaço é dual e operacional, portanto, numa problemática de enunciação, relativa a um processo 'interlocutório'. ( p. 194, grifos nossos)*

Consideremos, então, a política do EF9A deste modo: como um espaço normatizador e que provoca rupturas nas suas interações – nas duas regiões fronteiriças –, nas duas primeiras etapas da Educação Básica: a EI e o EF. Essas regiões são consideradas como espaços legítimos, porém podem ser atravessadas por tantas *regiões quantas interações ou encontro entre programas* houver. Quanto ao *processo interlocutório* de que fala De Certeau, nós o compreendemos, em AD, como discursos em contradição, os quais constituem os sentidos que, por sua vez, constituem os sujeitos em seus espaços de interação/de interlocução.

Também é importante reiterar como está sendo concebido o território com seus microterritórios. Quando falamos em território, nos referimos a este grande território que é a Educação Básica, não como hierarquia, mas como jogo de forças. Dentro dele temos microterritórios, que constituem os espaços onde funciona um jogo de tensões e contradições, mesmo entre sujeitos que ocupam a mesma posição-sujeito, uma vez que dentro do próprio campo não há unanimidade, pois diferentes ideologias aí se cruzam.

Sendo assim, temos, nas mesmas posições-sujeito, que entendemos ser o lugar discursivo ocupado pelo sujeito numa região discursiva, diferentes FDs, mas a FD não está, necessariamente, dentro dos microterritórios. Ela está dentro e fora ao mesmo tempo, pois o que a determina são as posições ideológicas dos sujeitos e não a região discursiva onde o sujeito atua. É isto que, conforme meu entendimento, pode contribuir para explicar por que, dentro de uma mesma região discursiva, nos microterritórios, temos tantas práticas diferenciadas.

Isso também foi percebido nas SDs selecionadas, pois são os sentidos que os sujeitos atribuem à chegada da criança de seis anos na escola que geram a agitação nas fileiras de sentidos, fazendo com que a tensão entre em choque e provoque fissuras na forma de organização tradicional do Ensino Fundamental. Lembro, aqui, um dizer de Pêcheux no seu texto *Remontemos de Foucault a Spinoza*: "Trata-se, então, de pensar, a propósito da ideologia, *a contradição de dois mundos em um só*, já que, segundo a palavra de Marx, 'o novo nasce dentro do velho', o que Lênin reformulou dizendo: 'Um se divide em dois!'" (PÊCHEUX, [1977] 1990, p. 257-258, tradução nossa), o que entendo que foi como sucedeu num movimento de reterritorialização, ainda que em processo de constantes tensões, com a

implantação da política do EF9A, que provocou uma brecha na estrutura dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ciclo alfabetizador.

É preciso enfrentar, pois, tais tensões, e buscar espaço para as crianças no Ensino Fundamental, pois se o público afetado diretamente pelo EF9A são as crianças de seis anos, essa política também precisa ser materializada, considerando as especificidades de idade, que é de onde pode nascer um novo paradigma para o primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco das discussões nesta tese<sup>64</sup>. É um dos argumentos que contribui para nos ajudar a explicar, por exemplo, o deslocamento de sentidos entre os dois microterritórios discursivos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), buscando compreender por que os sujeitos se referem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de formas tão distintas.

Por que, numa mesma posição-sujeito e num mesmo lugar social, temos discursos tão diferentes em relação a uma mesma questão? Isso ocorre porque o modo como os sujeitos se relacionam nos espaços discursivos depende de suas condições de produção e de sua filiação ideológica, ou melhor: quando interpreto de uma determinada maneira um objeto, e outra pessoa interpreta de outra totalmente diferente, é a ideologia que está trabalhando ali, na relação imaginária dos sujeitos com o objeto, nos seus dizeres, ou seja: a ideologia se materializa num processo de produção de um imaginário, de um processo interpretativo sobre um determinado contexto histórico (ORLANDI, 2011a).

Esse imaginário e as formas de identificação dos sujeitos com o objeto em seu território discursivo estão também conectados com as formações ideológicas, que se constituem como

um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas (ORLANDI, 2011a, p. 27).

A reflexão sobre Formações Ideológicas nos leva a retomar o lugar das formações nesta tese, e neste tópico, especialmente, o lugar discursivo da Educação Infantil no contexto do EF9A. Anteriormente foi apresentado um quadro no qual o EF9A aparece no entremeio das duas primeiras etapas da Educação Básica, rasgando, fazendo furo neste lugar de constituição da educação da infância, o que representa dizer que, se provocou furo, há então

---

<sup>64</sup> Há que se considerar, portanto, que uma proposta para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (primeiro, segundo e terceiro anos), inclui também estender a mesma para o segundo ciclo que compõe os anos iniciais da primeira etapa da educação básica, pois as discussões são muito próximas.

espaço para a falha, para a falta, ou, relembando Pêcheux (1988, p. 301), "não há ritual sem falhas", no presente caso, efeito da própria instância política.

### 6.2.1 Formações Discursivas e regiões discursivas do EF9A

É na perspectiva discursiva que entendo as diferenças existentes em sujeitos que, embora ocupando um mesmo lugar discursivo, diferem em sua posição ideológica em relação ao EF9A; são essas diferenças que explicam diferentes formações discursivas nos microterritórios discursivos. Vale lembrar que formação discursiva, neste texto, não comporta a ideia de hierarquia/níveis de ensino, mas sim de posição ideológica onde os sujeitos se inscrevem, independentemente da posição-sujeito ocupada nos microterritórios (lugares sociais). Os níveis de ensino ou etapas da Educação Básica (neste caso a Educação Infantil (primeira etapa) e o Ensino Fundamental (segunda etapa)) são compreendidos/denominados nesta pesquisa, como já dissemos, como microterritórios. Dentro do microterritório da primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil – estão situadas as instituições de Educação Infantil, também chamadas de creches e pré-escolas, que, a partir do seu campo discursivo, podem ser compreendidas também como *lugar social* (DORNELLES, 2005; GRIGOLETTO, 2007) da Educação Infantil, e que é onde se materializam as diferentes formações discursivas, que, de acordo com Orlandi (2012a, p. 43), "podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações".

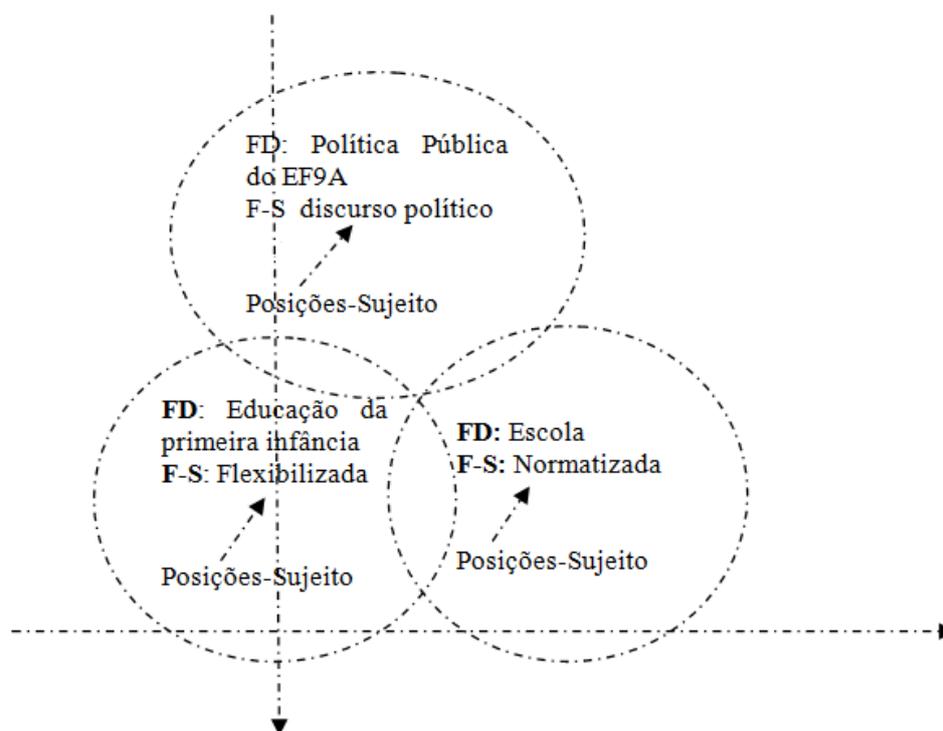
Assim, os dizeres desses sujeitos, a partir de suas posições-sujeito, têm origem em lugares discursivos diferentes, constituindo, então, pela interpretação que faço, três Formações Discursivas principais, a saber: a) *Formação Discursiva da Política Pública do EF9A*, pelo papel gerador dos discursos que proliferam a partir de 2006, quando a Lei foi aprovada. Essa Formação Discursiva constitui-se como uma espécie de âncora para os sentidos que se constroem, a partir da mesma, nas outras duas FDs: b) *Formação Discursiva da educação da primeira infância*, cuja centralidade discursiva se passa num espaço de Educação para as crianças – espaço marcado por uma educação mais flexibilizada, que visa ao desenvolvimento da autonomia, mas sem deixar de olhar para a especificidade infantil, para sua singularidade (BATISTA; ROCHA; FARIAS; 2009; KRAMER, 2007, 2010, 2011); e, c) *Formação Discursiva da escola*, que traz no seu bojo toda uma carga de sentidos de um espaço institucionalizado, normatizado, regulado, disciplinado (FORMOSINHO; FERREIRA, 2013; FOUCAULT, [1969] 2013; SACRISTÁN, 2005).

Minha pesquisa, conforme as SDs aqui analisadas, demonstra que estamos diante de discursos cristalizados e que é difícil para os sujeitos, na dimensão *meso e micro*, pensarem a escola como um lugar para a Educação da criança, a partir das especificidades da sua idade; os dizeres dos sujeitos marcam uma relação com a escola na sua forma normatizada e hierarquizada de se organizar, parecendo haver espaço na escola apenas para a posição-sujeito aluno, na qual entra outra categoria discursiva, outra rede de sentidos que diferem daqueles que são atribuídos à posição-sujeito criança no microterritório da Educação Infantil. Mas, como Pêcheux ([1982] 2011, p. 115, grifo do autor) insistiu, ao retomar o conceito de ideologia, os processos de reprodução ideológicos devem ser abordados “como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções.” Um pouco acima, no mesmo texto, ele lembra que “‘reprodução’ nunca significou ‘repetição do mesmo’” (p. 115).

É com essa ideia que entendo que podemos dar o salto, pois a resistência pode gerar ruptura, e, gerando ruptura, pode também fazer o cristal quebrar; quebrando, abre espaço para o novo, mas não um novo *novo*, e sim um novo que nasce do velho, como nos disse Pêcheux ([1977] 1990). É o caminho que acredito que estamos fazendo, pois as fronteiras discursivas onde os sujeitos atuam são porosas.

Segue um esquema com o qual tento demonstrar o funcionamento de FDs em seu movimento discursivo (Figura 7):

Figura 7- **EF9A: Formações discursivas em movimento**



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Sobre o conceito de forma-sujeito, vale lembrar que Pêcheux busca esse conceito em Althusser (1978), que a define como sendo "a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (p. 67)". Tal posição é reafirmada por Pêcheux, quando diz que somos "levados a examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, do 'Ego-imaginário', como 'sujeito do discurso'" (1988, p. 163).

É, então, pela forma-sujeito que identificamos as Formações Discursivas onde os sujeitos, nas suas diferentes posições, se inscrevem. Pela análise que venho fazendo, parece ser possível dizer que, predominantemente, os sujeitos, nos seus três *modos de funcionamento discursivo*, se inscrevem nas três Formações Discursivas identificadas na Figura 7, o que não quer dizer que não estejam afetados, atravessados por outras formações discursivas (no momento não vamos entrar nessa questão).

É importante dizer, porém, que um efeito de sentido que, historicamente, nossa cultura escolar traz no seu imaginário social é a concepção de uma organização escolar sedimentada em traços facilmente perceptíveis em quaisquer instituições que adentrarmos (ARROYO, 2012; 2013; CHARLOT, 1979; FOUCAULT, 2013; OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2013; SACRISTÁN, 2005). Assim, vale ressaltar que, embora tenhamos formações ideológicas diferentes trabalhando nesse espaço, como os dados vêm

demonstrando pela memória discursiva dos sujeitos, ainda perdura no tempo o conceito de escola construído historicamente, justamente pelas características já apontadas anteriormente (Figura 5).

Vale reiterar que, em termos de políticas educacionais, o atendimento educativo das crianças é realizado na Educação Infantil (centros de Educação Infantil/creches) e no Ensino Fundamental (escola), onde entra em cena a categoria aluno (SACRISTÁN, 2000). Ao entrar na escola, então, a categoria criança é substituída: em vez de uma criança, passamos a ter um *aluno* criança que, por estar matriculado na escola, segue a lógica de organização da escola, que até hoje reflete uma cultura de séculos.

De acordo com essa percepção, que vê a criança a partir do lugar social onde ela se encontra (no caso, na Educação Infantil *ou* no Ensino Fundamental), a forma como essas concepções refletem no imaginário social pode ser vista ainda nas SDs a seguir, que refletem *o modo de funcionamento discursivo* 1:

SD 115: *Até agora, somente as crianças que completam seis anos de idade são matriculadas no Ensino Fundamental e iniciam a sua vida escolar.* Vital Didonet, representante da Rede Nacional Primeira Infância, esteve presente durante a discussão na Câmara e *afirma que as etapas do desenvolvimento infantil devem ser respeitadas.*

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

SD 116: Carlos Eduardo Sanches, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), *ressalta que esta experiência mostra que quanto mais cedo a criança ingressa nessa etapa da educação básica pior é o seu rendimento, pois ela não está preparada para a metodologia utilizada.*

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

SD 117: Membros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em Campo Grande (CMDCA) afirmam que desconhecem o projeto de lei e não se sentem à vontade para opinar sobre o assunto. Porém, para o presidente do CMDCA, Donizette Alves de Oliveira, *a medida prejudica a criança. “Ela perde quase dois anos da infância, porque tem o compromisso de ir na escola, fazer tarefa e até tirar nota. Cadê a brincadeira?”*, comenta.

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br/noticias/criancas-com-cinco-anos-no-ensino-fundamental-causa-polemica>> Acesso em 05/06/2014.

Observamos, portanto, que nas três SDs temos, por parte do sujeito enunciador, referências que marcam o imaginário da escola como lugar social da posição-sujeito aluno, desvinculando desse lugar social a posição-sujeito criança.

De acordo com essa concepção, temos reforçados, nos dizeres, lugares e posições-sujeito distintos. Os dizeres trazem para o lugar social da escola a imagem do estudo, do compromisso, da tarefa, da nota, ficando silenciado que, para a posição-sujeito criança, o lugar social é o da Educação Infantil e não o da escola, como a Lei 11.274/06 institui, com a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental, pois, quando chega à escola, a criança passa para a posição-sujeito aluno, sendo tratada como tal.

Temos também, nos dizeres observados, manifestações de resistência em relação à Lei 11.274/06; por exemplo, neste enunciado, que vem de uma posição-sujeito que representa a militância da área de Educação Infantil: "*Cadê a brincadeira?*". Essa voz, ao mesmo tempo que pode indicar uma posição de resistência em relação à implantação do EF9A, também reforça a ideia de que, para a posição-sujeito criança, o lugar social é o da Educação Infantil, pois ainda está muito presente, na cultura escolar vigente, que é na Educação Infantil que há espaço para brincar, e que no Ensino Fundamental não há lugar para o brincar.

De acordo com Kramer (2007):

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente 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 lado o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar as coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e para o ensino fundamental (p. 19/20).

Os pontos de tensão aqui identificados, nos dois microterritórios, entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, e as derivas que o EF9A constitui (situado no entremeio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), afetado por essas duas regiões discursivas, nos desafiam a pensar que há, no lugar social *escola*, no entremeio dos dois lugares, um território que precisa ser mais explorado, identificado, teorizado, de forma a ser reconhecido como um espaço que possui também suas especificidades. Falo do ciclo alfabetizador do EF9A.

Pelas reflexões feitas até aqui, percebe-se que falta, sim, uma política de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme anunciado por Kramer (2006; 2007; 2011), e é preciso refletir sobre isso e defini-la nos sistemas de ensino. Mas não só. Ainda que precisemos ter uma política de transição da forma como Kramer preconiza, é imprescindível territorializar melhor o espaço do Ensino Fundamental, buscando sua

reterritorialização, de forma a construir na escola um lugar também para a criança e não só para o aluno, pois, se há um entremeio, é preciso definir/dizer qual é este lugar, mostrar suas especificidades (KRAMER, 2007); não se concebe que se jogue o tempo todo com a criança de seis anos (e que integra o ciclo alfabetizador) dessa forma, ora achando que devemos tratá-la pedagogicamente como se fosse da Educação Infantil, ora dizendo que, se está matriculada no Ensino Fundamental, o que vale é a lógica da escola.

No entanto, para responder a essas mudanças, é importante lembrar que temos, nas diferentes esferas de implantação da Lei, sentidos múltiplos que deslizam nas duas etapas da Educação Básica envolvidas, provocando mudanças de estrutura do sistema educacional brasileiro, o que, analiticamente, seguindo os pressupostos da AD, e a partir das reflexões dos dados da pesquisa, estou entendendo como pontos de tensão e de ruptura entre duas regiões discursivas, dois microterritórios, porém sempre considerando sua heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, [1984] 1990).

As tensões e contradições entre os dois microterritórios (Figura 4) funcionam tensionando as duas Formações Discursivas, fazendo com que a mesma materialidade – Lei nº 11.274, do Ensino Fundamental de nove anos –, ao cair no coletivo dos educadores, produza formas diferentes de materialização, gerando uma rede de relações associativas indiretas e heterogêneas, trabalhando sob diferentes registros discursivos e com uma estabilidade variável – porque o que vem pelo interdiscurso, na constituição dos sentidos, não é igual para os sujeitos, conforme teoriza Pêcheux ([1975] 2012).

De acordo com Pêcheux (1988, p. 162),

o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

A partir dessas considerações, pode-se reafirmar que a Formação Discursiva da política pública do EF9A (Lei 11.274/06), situada no entremeio do Ensino Fundamental, provoca tensão entre essas duas Formações Discursivas, ora promovendo instabilidade na Formação Discursiva da Educação da infância, ora na Formação Discursiva da escola. Com isso, as duas Formações Discursivas são afetadas e, em muitos momentos, buscam, na mesma Lei, uma explicação para os seus modos de funcionamento.

Os sujeitos que se inscrevem na Formação Discursiva da política do EF9A, e a posição que assumem, dizem respeito a uma política ligada à universalização do acesso da

criança à escola, proporcionando esse direito para todas as crianças. São sujeitos deslizados por posições-sujeito distintas (posição-sujeito gestor; posição-sujeito técnico/a, por ex. técnicos/as do MEC, consultorias do MEC; posição-sujeito político, por ex. prefeito, governador, secretários de educação), por dentro dos dois microterritórios, mas convergem em posições políticas, tais como:

- i. discurso da universalização do acesso à escola para todas as crianças;
- ii. quanto maior o tempo de escolarização, melhor o desenvolvimento e aprendizagem;
- iii. vinculação da matrícula ao orçamento (FUNDEF), o que gerou corrida por ampliação das matrículas no Ensino Fundamental.

Entretanto, é importante destacar que esse processo discursivo é heterogêneo e, conseqüentemente, é heterogênea também a Formação Discursiva da política pública do EF9A, pois nem todos os sujeitos são plenamente identificados com ela. O que se mostra, aqui, é uma identificação mais plena, por exemplo, no que se refere à identificação em distintas posições sobre o processo de universalização da Educação, ou seja, todos querem ver todas as crianças com direito e acesso à educação de qualidade. Há, então, plena identificação, mas existem tensões, contradições, dentro da própria Formação Discursiva, tendo em vista a forma autoritária como o processo ocorreu. Essas tensões também foram identificadas por Pêcheux (1988, p. 163), quando assim se manifestou:

O sujeito se constitui pelo "esquecimento" daquilo que o determina. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Temos, nesse dizer, pistas que nos levam a refletir sobre a subjetividade da Formação Discursiva, justamente em função de ela se constituir por sujeitos com diferentes condições de produção (CP) e também pelos elementos do interdiscurso, pelo pré-construído que os constitui.

Estando nesse entremeio, e constituindo movimentos que se entrecruzam, que fazem tensionar os dois microterritórios da Educação Básica aqui em discussão, pode-se dizer que a Formação Discursiva da política pública do EF9A constitui uma potência que gera movimentos de ruptura nos dois microterritórios: Educação Infantil e Ensino Fundamental. E

uma vez tendo provocado uma ruptura, tende a formar um novo paradigma. A essa ruptura paradigmática estou chamando de *acontecimento discursivo*, pois o movimento nas diferentes posições-sujeito se constitui de forma muito heterogênea.

E é essa agitação constante nas fileiras dos sentidos (PÊCHEUX, [1983] 2012) que entendo que contribui para instigar o movimento de reterritorialização do Ensino Fundamental.

## 7 RETERRITORIALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL: A POLÍTICA DO EF9A COMO POTENCIALIDADE PARA RECONFIGURAR OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*A língua vai onde o dente dói.*

(Michel Pêcheux)

Penso que a metáfora de Pêcheux em epígrafe contribui para refletir sobre o tema deste capítulo, pois ela nos permite visualizar melhor o movimento constante e em rede, sistêmico, quando pensamos a política do EF9A, movimento de territorializar e desterritorializar, que gera o processo de reterritorialização. O movimento de reterritorializar resulta, então, dessas forças em constante tensão, capazes de mobilizar os sujeitos envolvidos no processo de implementação da política do EF9A, que, nas posições-sujeito ocupadas, acabam respondendo às demandas do seu cotidiano dessa forma, no imediatismo; por isso, *A língua vai onde o dente dói.*

Ainda pensando nesse movimento sistêmico gerador de um processo de reterritorialização, vejamos o que dizem Barichello e Barlete (2005, s.p.):

Toda desterritorialização é acompanhada por uma reterritorialização. Segundo Renato Ortiz, a desterritorialização tem a virtude de afastar o espaço do meio físico que o aprisionava e a reterritorialização o atualiza como uma dimensão social. Para o sociólogo e estudioso da questão, está distante a idéia de “fim” do território. “Ocorre, na verdade, a constituição de uma territorialidade dilatada [...] Neste caso, local, nacional, mundial, devem ser vistos no seu atravessamento. O lugar seria então o cruzamento de diferentes linhas de força no contexto de uma situação determinada.

Esse dizer é bastante significativo para a reflexão que empreendo, pois nos permite pensar a política do EF9A num deslocamento de sentidos que força uma rede de sentidos outros, que circulam pelo território da Educação Básica e que, pelo movimento de desterritorialização, conforme ilustrado na Figura 4, forcem um processo de reterritorialização dos anos iniciais do Ensino do Fundamental.

Assim, podemos dizer que os efeitos de sentido da política do EF9A não estão dados *a priori*; eles se constroem, constantemente, nos diferentes rincões deste país, onde a política do EF9A está implantada, e sempre entremeada por um jogo de forças político-ideológico que constitui os sujeitos, independente da posição-sujeito e lugar social em que as

cenar se passam, o que nos permite dizer que estamos diante de um *continuum*. E nunca é demais lembrar que sempre é preciso considerar a intervenção sócio-histórica.

Precisamos admitir que, pela heterogeneidade que constitui os sujeitos, algo sempre fica silenciado, não-dito. E é desse não-dito que me ocupo para falar da política do EF9A como possibilidade de gerar movimentos de reterritorialização do Ensino Fundamental. Assim como Orlandi (2014, p. 48), acredito que "o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito", aquilo que não está no nível da evidência, mas que pode se configurar como potência para gerar ruptura e, pelo movimento de resistência, propiciar o reflorescer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente do ciclo alfabetizador, período dos anos iniciais, foco desta pesquisa.

A partir dessas reflexões, buscamos uma outra noção que ainda está em discussão na AD, mas que me parece contribuir para explicar o movimento de resistência e ruptura de modelos epistemológicos da tradição pedagógica clássica, fazendo emergir modelos mais contemporâneos de Educação, capazes de responder às necessidades advindas, neste caso, da mudança de paradigma no Ensino Fundamental, que passou de um modelo estruturado em oito anos para um modelo de nove anos: trata-se da noção de cultura.

Entretanto, para pensar a cultura no contexto da AD também é importante considerar o que, no dizer de Orlandi (2012c), significa passar do *dado* para o *fato*. Essa passagem exige do analista realizar um deslocamento, o que acontece no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, como algo se constrói, o que está dito, o que se quis dizer, por que se disse A e não B, e isso, conectado com as condições sócio-históricas dos sujeitos, com as condições de produção do(s) discurso(s). É o linguístico e o histórico entrelaçados, no implícito, na constituição do dizer, e produzindo os fatos discursivos.

No caso da noção de cultura, o vínculo ocorre com os processos discursivos.

## 7.1 O CONCEITO DE CULTURA: ABRINDO ESPAÇO PARA RECONFIGURAR OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*[...] o sujeito inscreve-se na singularidade de um saber não-sabido afetado por algo que nele fala e que é da ordem do incontrolável.*  
(Mariani, Romeu; Medeiros, 2012, p. 8)

A partir das SDs 53 e 54, que tratam das dúvidas dos sujeitos professores em relação ao que ensinar no primeiro ano, sobre o "*impasse se o aluno tinha que ser*

*alfabetizado ou não/se tinha que sair lendo do primeiro ano*", entendo que o que acontece com os sujeitos que se constroem no processo de implementação da política do EF9A é também construído historicamente: os sujeitos, por estarem imersos no discurso pedagógico dos modos de organização escolar, não conseguem controlar totalmente seu discurso – uma mistura de seu imaginário de escola e o que se constrói através do interdiscurso, no contexto vivenciado. Vão, pois, ao constituir-se em sua singularidade, ao mesmo tempo sendo afetados pela ilusão subjetiva, que fornece uma impressão de realidade e de controle do dizer. É isso que, na epígrafe, se vê refletido, pois são sujeitos que não possuem total controle do que sabem, conforme explica Pêcheux, quando fala dos esquecimentos (esquecimento número 1, esquecimento número 2). E entendo que pensar a cultura, articulada com as noções de inconsciente e ideologia, também é um pouco isso, uma vez que, ao mesmo tempo que a cultura nos constitui, também somos afetados por ela, a partir de resquícios culturais que ressoam dos mais diferentes lugares, mas que nem sempre são perceptíveis. A cultura é algo que está à nossa volta e dentro de nós, constituindo-nos como sujeitos.

Mediante essa concepção, vale lembrar que, em AD, para ler uma materialidade, também recuperamos sua história, para que possamos buscar, na opacidade que a constitui, os sentidos que são produzidos, e esse é o lugar da interpretação e também de manifestação da cultura.

Podemos dizer, portanto, que os discursos são efeitos de sentido produzidos na relação entre a cultura, a sociedade e a história. Leandro-Ferreira, refletindo sobre a noção de cultura e sua articulação com a AD, nos diz: "O que é relevante ressaltar é que a cultura, por esse viés discursivo, se torna um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais" (2011, p. 59). É o que entendo que ocorre no processo educacional, visto que os sentidos são construídos a partir de uma tradição pedagógica de séculos, aparecendo, muitas vezes, naturalizados no discurso pedagógico, nas manifestações que circulam no lugar social que é a escola.

### **7.1.1 Sobre o conceito de cultura**

O conceito de cultura vem do latim; etimologicamente significa "o ato de cultivar o solo". Leandro-Ferreira (2011, p. 59), lembrando estudo de Eagleton, diz que o termo 'cultura'

é uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, complexidade presente na própria origem da palavra, relacionada aos termos 'lavoura' ou 'cultivo agrícola'. Ou seja, cultura remete à relação do homem com a natureza, que é por ele trabalhada. Por aí se chega ao homem culto, no sentido de cultivado, no qual viceja o saber, aquele em que 'plantando tudo dá'. Mas cultura remete também ao culto, trazendo consigo um sentido de sacralidade. E por aí poderíamos seguir falando de outras derivas do sentido de cultura na nossa sociedade.

Pensar a cultura implica discursivizá-la, a partir de um olhar dialético, mas sem esquecer o seu caráter histórico e dinâmico, que nasce com a civilização da humanidade e perpassa as diferentes gerações. Para De Nardi (2007, p. 52),

A cultura atravessa [...] os processos identificatórios por que passa o sujeito, já que constitui o cerne da organização de sua relação com o outro. Para a psicanálise, o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal, movimento que implica, necessariamente, uma relação com o Outro, um familiar-estrangeiro, fonte de fascinação e repulsa ao mesmo tempo.

Buscando outros olhares sobre o conceito de cultura e seu tratamento na literatura, seleciono alguns autores que refletiram a respeito, no contexto da Educação<sup>65</sup>.

Para Stuart Hall,

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (1997, p. 1)

Na mesma direção, discutindo as Culturas Infantis, Sarmento e Pinto assim se posicionam: "As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a flexibilidade social global." (1997, p. 22).

Vivemos em um mundo transmutado culturalmente, onde os sujeitos produzem e são produzidos pela cultura constantemente, seja no espaço escolar ou fora dele.

Nesse sentido, Gómes (2001, p. 17), define a cultura como sendo

---

<sup>65</sup> Reitero que o conceito de cultura, assim como de *cultura escolar*, por não serem o foco da tese, serão considerados apenas no limite da necessidade para as reflexões que estamos fazendo.

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Ainda refletindo sobre o conceito de cultura, retomo Stuart Hall (1997, p. 29): "a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas". O autor continua:

cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições que manifestamente não são parte da "esfera cultural", no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural.

Complementando, concordamos com De Nardi (2007, p. 54) ao nos dizer que "é preciso entender a cultura não como um espaço de registros inertes – em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação –, mas como um lugar de interpretação".

Ainda tentando compreender o conceito de cultura, é interessante trazer a noção de cultura nacional, trabalhada também por Stuart Hall ([1992] 2011, p. 49). Segundo este autor,

a nação não é apenas uma entidade política mas é algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada na sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu "poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade. [...] A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que *Gellner* chama de "teto político" do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas.

No que se refere à política do EF9A, entendo que também está impregnada deste conceito da *cultura nacional*, uma vez que nossa escola reproduz um modelo respaldado numa cultura escolar de séculos, razão pela qual se torna ainda mais difícil provocar rompimento.

Referindo-se à instituição escola, Stuart Hall diz, ainda, que

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. ([1992] 2011, p. 50)

É preciso considerar, então, o impacto do que Hall chama de cultura nacional nas condições de produção (CP) dos sujeitos que integram a escola nas suas diferentes posições, pois estes, ainda que inconscientemente, deixam refletir, nos seus discursos, a força ideológica que, silenciosamente, permeia o universo escolar no processo de implementação do EF9A. Sendo assim, contribui para entender o processo de resistência à chegada das crianças na escola, e a resistência à implementação do modelo de nove anos para o Ensino Fundamental, mesmo sem os educadores se darem conta disso: de que estão atravessados pelo discurso de uma cultura nacional homogênea, que lhes inibe o movimento. As *culturas nacionais*, de acordo com Hall,

são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. [...] a identidade nacional é uma comunidade imaginada. ([1992] 2011, p. 52)

Essa contribuição é valiosa para nossa discussão, pois cada sujeito constrói o seu discurso a partir da cultura que o constitui historicamente, do que ele resgata da memória discursiva, como fundamento de suas manifestações discursivas, e que se reflete no imaginário que esses sujeitos constroem sobre o universo escolar. Por isso, quando o enunciado da política do *Ensino Fundamental de nove anos* chegou na comunidade educacional, informando que as crianças de seis anos devem ser matriculadas na escola, no âmbito dos diferentes sistemas de ensino, gerou, num primeiro momento, a ideia de que, com a Lei, está acontecendo uma antecipação da escolaridade dos sete para os seis anos, tal como temos a oportunidade de observar no dizer deste sujeito:

SD 118: A criança de seis anos é matriculada no primeiro ano *e nem sempre a criança está preparada para assumir tão grande responsabilidade*. Dentro do possível nossos alfabetizadores fazem milagres dentro e fora da sala (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

Novamente temos, na SD 118, um dizer cujos sentidos remetem para o modelo escolarizado, mas o professor fica em conflito, está imbuído de um discurso da tradição pedagógica, ancorado em concepções da psicologia do desenvolvimento, como vimos anteriormente (SOUZA, 1996), observando-se que, porque as crianças não estão preparadas para *assumir a responsabilidade* do Ensino Fundamental, *os professores estão fazendo milagre*.

Nesse sentido, é importante lembrar que essa concepção tem suas raízes na nossa história da Educação. De acordo com Sacristán (2005, p. 102),

o conjunto de saberes, representações, valorações e atitudes que temos e sustentamos na relação com os menores é o que poderíamos denominar como a *base cultural sobre como educá-los*. [...] As formas culturais sobre como tratá-las e educá-las também são, por isso não se deve estranhar ou se queixar que os alunos de hoje sejam ou se mostrem diferentes; toda geração deve ter sentido esse estranhamento que evidencia uma realidade elementar. Os padrões culturais que reinam em nossas formas adultas de nos relacionarmos e de vivermos com os menores, e de educá-los, as ideias e valores que guiam nossas relações, são o resultado de linhas evolutivas que se cruzam na história da sociedade e da cultura. [...] Os laços que estabelecemos com os menores refletem de algum modo não só toda a complexidade das relações humanas mas fazem parte das condições históricas em que vivemos e dos padrões culturais que compõem essa *cultura sobre a educação*, que evolui (grifos do autor).

A concepção de cultura de que fala Sacristán influencia ainda hoje a tradição pedagógica. Nessa perspectiva, podemos dizer, ainda, que tais discursos também estão muito alinhados com o que foi chamado por Paulo Freire de *educação bancária* (FREIRE, 1987).

Entretanto, é importante destacar que o discurso da tradição pedagógica, embora ainda influencie muito as práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente no Ensino Fundamental, como vimos, não é único: existem outras concepções de cultura que têm trabalhado com a ideia de infância (infâncias), cujo discurso, a meu ver, melhor responde às necessidades das crianças no momento histórico atual. São discursos alicerçados em concepções mais alinhadas com práticas voltadas à educação libertadora (FREIRE, 1987; 1996a, 1996b), e que compreendem a infância como uma construção histórica e cultural.

Essa concepção, porém, exige fazer um deslocamento da noção de cultura focalizada no aluno, na escola, para outra que nos permita olhar para a criança a partir da primeira infância; afinal, estamos falando de uma criança que chega ao Ensino Fundamental com seis anos e, nessa direção, já temos perspectivas de pesquisadores da área da educação e da sociologia da infância que contemplam reflexões semelhantes. Sarmiento (2004, p. 13), por exemplo,

já há do lado das ciências que se dedicam ao estudo das crianças, um número de trabalhos significativos, referente ao estudo das práticas culturais da infância, nomeadamente no âmbito das atividades escolares ou no contexto comunitário. Porém, ainda constitui-se um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das crianças. Esse esforço científico, segundo ele, deve seguir 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

As reflexões de Sarmiento nos ajudam a pensar também os eixos que podem compor uma proposta para o ciclo alfabetizador, especialmente se considerarmos que os eixos da interatividade, da ludicidade, da fantasia do real e da reiteração de que fala o autor são constituidores da infância.

As SDs a seguir trazem elementos que reforçam esses eixos, especialmente o da ludicidade que, entendo, acaba “puxando” os demais nessa fase:

SD119: *“No primeiro ano não devemos apenas brincar, tem que alfabetizar! No início parecia que devíamos apenas trabalhar com o lúdico, mas é preciso também alfabetizar. Não dá para ser só lúdico [...]”* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA QUE IMPLANTOU O EF9A, 2012).

SD 120: *Com essa lei esqueceram o “brincar” que é tão importante, pois tem profissionais que fazem a criança ficar sentada na cadeira por 4 horas, esquecendo de sua infância* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 121: *Nossa escola não tem espaço bom para as crianças brincarem no recreio ou em qualquer outro horário* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 122: *Os alunos frequentam salas de aula normais, com mobiliário um pouco menor (carteira e cadeira), com um número menor de alunos, com adequação do currículo, respeitando o lúdico, a aprendizagem infantil. Temos um parque disponível para recreações, horário diferenciado para o lanche no refeitório* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 123: *Toda escola deve ter um espaço adequado para as crianças na fase de alfabetização. Um espaço lúdico, um parque, uma quadra apropriada para a idade. Analisando a escola que trabalho percebo que não há uma preocupação em relação a essa questão, pelo menos nesta gestão* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 124: *Independente da implantação do ensino de nove anos, os nossos profissionais estão em constante **formação**, devido o que prevê no nosso plano de carreira. Isso fez com que no decorrer dos anos houvesse **mudança no planejamento**, envolvendo atividades lúdicas, literaturas, jogos no processo de apropriação da leitura e da escrita, havendo uma **preocupação com o alfabetizar letrando*** (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, DIREÇÃO, 2014).

Como podemos verificar, as manifestações, reiteradamente, reconhecem a necessidade do lúdico na vida das crianças (VYGOTSKY, 1991; BROUGÈRE, 2000; KISHIMOTO, 2013), porém, deixam escapar que esse eixo conflitua com o papel do ciclo alfabetizador, tendo em vista que este integra o Ensino Fundamental. E é justamente aí que está o nó da questão, pois se reconhecemos que temos uma criança de seis anos no Ensino Fundamental; que a ludicidade e as interações constituem a infância; que o lugar para essa criança deve ser adaptado, conforme apontam as SDs 119, 120, 121 e 122, então o que impede que tal dimensão constitua a proposta pedagógica do ciclo alfabetizador?

A resistência pode ter uma explicação na cultura escolar em que o Ensino Fundamental está ancorado; basta expressar que a criança foi matriculada no Ensino Fundamental para que nossa memória discursiva acione sentidos outros que não respondem às necessidades da infância, da Formação Discursiva da primeira infância, mas sim do aluno, e, neste caso, passamos ao funcionamento da Formação Discursiva da escola, conforme denominamos anteriormente.

De acordo com Leandro-Ferreira (2011, p. 59) "O que é relevante ressaltar é que a cultura, por esse viés discursivo, se torna um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais". O processo de naturalização é tão influente que as necessidades da criança são esquecidas, em proveito de uma cultura escolar respaldada numa Educação ainda ancorada numa tradição que remonta dos jesuítas e alicerçada no discurso autoritário (ORLANDI, 2011).

Retomando o conceito de cultura, a partir de Sarmiento, que reconhece a dimensão lúdica como inerente à cultura da infância, encontramos pistas para compreender o conflito entre o discurso que busca explicar o trabalho pedagógico, na Formação Discursiva da escola, e o discurso da Formação Discursiva da Educação da infância; a questão são os efeitos de sentido que vêm junto com estes conceitos, os quais acabam sendo, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, determinantes do discurso pedagógico. Tal situação fica bastante marcada nas SDs 124 e 125, apresentadas a seguir:

*SD 125: As crianças quando chegam aqui não ficam quietas. Elas conversam o tempo todo; estão muito acostumadas com a Educação Infantil que é só brincadeira e então aqui querem só brincar também... temos realizado reuniões, conversa com as crianças e chamado os pais para conversar através da direção, pois eles falam e brincam demais...* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013).

SD 126: *O professor de Educação Física até disse que em alguns momentos ele até consegue trabalhar com eles contribuindo com o pedagógico, mas é só um começar a brincar e os outros vão todos atrás nas brincadeiras...* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013).

É possível perceber aí uma preocupação com o discurso da escola e que marca a diferença entre a escola e o Centro de Educação Infantil. Não há a preocupação com o sujeito integral, com suas especificidades e singularidades, com a infância. Predomina o discurso da escola, pautado numa lógica de organização que possui como centro o aluno, tal qual concebido historicamente (SACRISTÁN, 2005). Sendo assim, a dimensão lúdica (criança tem de brincar), que constitui a infância, não é contemplada, e isso é refletido no discurso do professor, como vimos nas SDs 124 e 125, mas não se traduz na prática. Chama atenção, aliás, como o professor, mesmo reconhecendo que esse é um eixo importante na constituição do fazer pedagógico, não o reconhece como eixo para o ciclo alfabetizador porque está afetado pelo discurso da cultura escolar.

Para superar o conflito instaurado, será preciso construir uma proposta pedagógica que traga essas dimensões como eixo, e que seja referência para o trabalho docente, pois o professor precisa de respaldo para desenvolver seu planejamento, ou seja, é preciso explicitar os eixos e dimensões do planejamento.

Ainda em relação à dimensão lúdica, que constitui a infância, Sarmiento (2004, p. 20) relembra que

as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se na relação de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos, elas exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Se a cultura se constrói nessa relação do sujeito com o mundo, a partir da sua singularidade e lugar social, também podemos pensar a cultura numa abordagem discursiva, a partir do lugar social onde os sujeitos se constituem e de sua inserção no processo histórico e cultural. Metaforicamente, é possível pensar esse sujeito como uma teia que se constitui nas suas relações sociais; mas, para pensá-lo imerso nas relações sociais, é também necessário considerá-lo como um sujeito ativo num lugar social, o que também nos leva a imaginar um sujeito que se constitui nesse lugar. Essa concepção, parece-me, está alinhada ao que Freire (1980, p. 38) expressou da seguinte forma:

é lícito afirmar que o homem se cultiva e cria cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também "fazedor" da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.

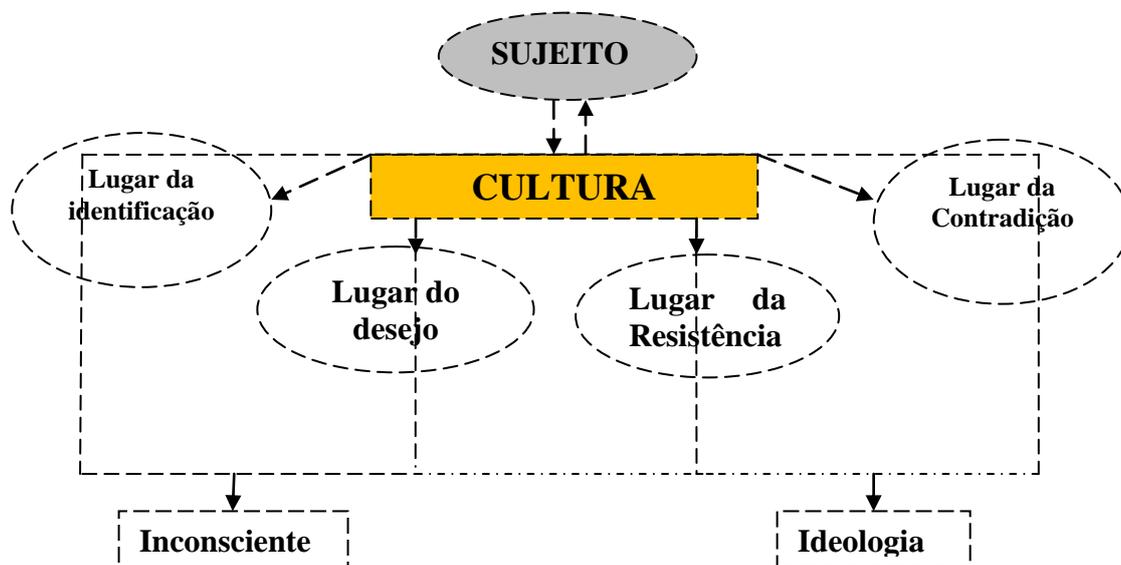
Se entendemos que o sujeito se constitui historicamente, e nas suas relações com os outros, com a cultura, é importante pensar também como a história intervém em sua constituição, como interfere em suas manifestações discursivas. Em se tratando do discurso pedagógico, aqui o discurso do EF9A, entendemos que esse pré-construído se constitui no interdiscurso, que é atravessado pela memória discursiva e pela heterogeneidade discursiva que constituem os sujeitos. Ou seja, referindo-nos à memória, vale lembrar Pêcheux ([1983] 2010, p. 56):

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

E é nesse sentido que a noção de cultura é pertinente para a AD: ela explica as discursividades manifestadas no lugar social dos sujeitos que integram a instituição escola e onde eles se constituem e são constituídos como sujeitos – na cultura e pela cultura. Kramer (1998, p. 7) assim se manifesta: "a cultura é produzida nas mais diferentes instâncias da vida social, mas a escola – por seu caráter de obrigatoriedade – desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental".

Mas, discursivamente falando, que lugar é ocupado pela cultura? A Figura 8 mostra como ocorre esse movimento discursivo da cultura:

Figura 8 – A cultura em movimento.



Fonte: Adaptada pela autora a partir da aula de 27/03/2014, UFRGS.

Se a cultura é um lugar dinâmico onde o sujeito, nas suas múltiplas dimensões, se constitui, interpelado pela ideologia e também pela cultura, então podemos dizer que é aí também o lugar da constituição dos sentidos, do furo, da falta, da falha, das fissuras, da contradição; e, sendo da contradição, é também um espaço de resistência, que pode provocar o movimento de ruptura. No caso presente, a resistência à cultura escolar, tal qual construída historicamente, é que pode fazer repensar, reconstruir este lugar social, possibilitando o desabrochar do novo.

Em relação à cultura escolar, trago esta descrição de Julia (2001, p. 10-11):

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Se a cultura escolar tem tal posição de abrangência e força, então também podemos dizer, olhando para a Figura 8, que a cultura, na porosidade e movência que a constitui, e a partir de seu lugar de identificação na Formação Discursiva da escola, assume uma dimensão que a coloca numa relação com o discurso como produtora de sentidos.

Assim, a partir dessa concepção, podemos dizer, ainda, que o sujeito é interpelado pela cultura que o constitui historicamente, e, se isso ocorre, há também formas de dominação da e pela cultura ou, pensando em termos de modo de produção, que há uma cultura dominante na escola. Vidal (2005, p. 19), estudiosa da área, reafirma a cultura escolar como "constituída pela apropriação criativa de modelos, baseada na relação entre determinantes sociais e históricas e as urgências próprias da organização e do funcionamento escolares".

Concordo com Vidal acerca desse processo de constituição da cultura; entretanto, o que se espera é que, pela via da resistência, possamos romper paradigmas. Para tanto, precisamos aproveitar o discurso dos docentes que, de certa forma, reconhecem que é preciso fazer uma adaptação da proposta/do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como reiterado pelos sujeitos ouvidos nas SDs 127, 128 e 129, e nos aproveitar disso para, por meio da formação inicial e continuada, fazendo resistência aos modelos tradicionais, reconfigurar a escola.

SD 127: Já no aspecto negativo, é que *muitas escolas estão adaptando o currículo sem considerar essa demanda de crianças de seis anos. Apenas mudam siglas e continua-se realizando o mesmo trabalho pedagógico.* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

SD 128: *Falta de cursos de aperfeiçoamento para preparar os professores para esse processo* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR A, 2014).

SD 129: *Formação acadêmica mais eficiente, com maior enfoque no conhecimento do contexto escolar de maneira reflexiva, didática, e principalmente, responsável; Planejamento adequado; Melhorar a infraestrutura* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

Como nos diz Pêcheux,

não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar'. Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso 'ousar pensar por si mesmo'. (1995, p. 304)

*Se é preciso ousar pensar por si mesmo*, é também, a partir do momento em que os educadores ousarem deixar de ser meros copiadores, reprodutores de modelos prontos, e passarem a ser autores de suas práticas (DEMO, 1993), que faremos a diferença na Educação, ou seja, é a partir dessa atitude que poderá ocorrer a revolução educacional que esperamos, pelo rompimento com a tradição pedagógica, que remonta aos jesuítas, para um modelo que atenda às necessidades do momento histórico atual.

Dessa forma, podemos pensar que as manifestações culturais são também formas de materialização da resistência dos sujeitos, especialmente em relação:

- i. à cultura dominante e
- ii. ao modo de produção dominante, que ditam, por meio das formações culturais e discursivas, o que pode e deve ser sentido, pensado, dito, cultivado, cultuado.

Assim concebido o conceito de cultura, no âmbito da escola, podemos dizer que a *cultura escolar* expressa uma forma de dominação construída ao longo de sua história. Há, pois, um discurso cujos sentidos são construídos a partir de uma *cultura escolar* que atravessou centenas de anos, sentidos que normatizaram o que pode e deve ser feito nas instituições escolares, e que legitimaram simbolicamente esse saber na sociedade.

Entretanto, há sempre os que resistem a essa lógica, fazendo furo na tradição pedagógica; é nesses sujeitos que reside a esperança da ruptura, a partir da qual podemos construir um novo modelo educacional, balizado por eixos que constituem a infância (SARMENTO, 2004), atendendo a suas especificidades e necessidades, suas singularidades (KRAMER, 2006; 2007; SOUZA, 1996).

Mas como romper com essa tradição? Entendo que, para isso, é preciso, a partir da gestão do processo educacional, ressignificar toda uma lógica de organização escolar, inclusive repensando os espaços e tempos escolares, pois espaço e tempo são também constituidores da proposta pedagógica, do currículo escolar, e é nesse sentido que a política do EF9A pode funcionar como geradora de um processo de reconfiguração dos anos iniciais do Ensino Fundamental: sendo compreendida na sua gênese e buscando construir uma proposta que tenha como centro a especificidade dos sujeitos que chegam à escola na posição-sujeito criança, e que passam a integrar o Ensino Fundamental; é exigido que se atenda à infância, à criança, ainda que no lugar social da escola, mudando-se a lógica de organização no que compreende as dimensões: pedagógica, física e estética.

### 7.1.2 EF9A E ANOS INICIAIS: em busca de sentidos para reterritorializar a escola

*“O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói.”*  
(VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, grifo meu)

A reflexão que trago se baseia nos estudos de Viñao Frago e Escolano (1998). Para esses autores,

a arquitetura escolar é [...] por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. [Neste sentido] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (1998, p. 26).

Como podemos observar nesta citação, o espaço escolar é também um ambiente de aprendizagem, e por isso deve integrar o currículo, o planejamento, a aula. Estamos falando de instituições escolares como espaço educativo de aprendizagem, e este é, para Viñao Frago e Escolano (1998) “uma espécie de discurso”, e a discursividade sempre nos remete a algo, a um significado. Assim sendo, pode-se dizer que toda a escola, bem como a organização do seu cotidiano – incluindo todos os seus espaços – podem constituir-se em espaços que produzem sentidos para as crianças, e que, pelos seus modos de organização, refletem a posição-sujeito discursiva dos sujeitos que ocupam este lugar social.

Os dados de minha pesquisa possibilitaram perceber que as marcas da escola tradicional, tal como constituída historicamente, continuam presentes; e que, em geral, não houve mudanças no espaço físico para receber as crianças. Os professores deixam essa preocupação assinalada em suas manifestações, quando perguntados sobre as dificuldades encontradas no processo de implantação e implementação do EF9A, conforme podemos perceber nas seguintes SDs:

SD 130: *Uma das dificuldades, acredito eu, que era o espaço, a estrutura para um ensino de qualidade.* (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR B, 2014)

SD 131: Espaço físico e mobiliário adequado (parque, lazer); material didático (jogos pedagógicos); entendimento de como articular a prática; organização do ambiente físico (sala de aula e os materiais) (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2014).

SD 132: *Nosso espaço já era difícil, com o ensino de 9 anos só fez se agravar mais* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR A, 2014).

SD 133: *No espaço escolar nada mudou* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 134: *Quanto ao espaço deveria ter o parque para as crianças das séries iniciais* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).

SD 135: *Houve a reorganização do espaço nos anos iniciais do ensino fundamental (salas de aula) cantinho da leitura, da exposição dos trabalhos em sala. No espaço fora da sala pouco se tem além do pátio* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 136: *Nosso espaço físico é reduzido. Ou seja: muitos alunos matriculados para um espaço tão pequeno. As salas de aula são cheias e pequenas* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

SD137: *Não houve mudança* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, DIREÇÃO, 2014).

Não há como desconsiderar esse discurso do docente, pelo contrário, é um discurso relevante, pois reforça a voz da escola clamando por um repensar do processo educativo.

O que estou tentando trazer nesta reflexão, então, são indícios/pistas sobre como podemos repensar a instituição escola, pois “não só o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 28), uma vez que a escola não está descolada da sociedade, muito pelo contrário:

a configuração da escola na cidade moderna, mais uma vez, segue o conflito, em vez de responder a critérios de humanização. A relação da criança com o espaço urbano não é um episódio isolado, mas um corolário que se acrescenta ao modo de construir as cidades em nossas sociedades (1998, p. 29).

Nesse sentido, é preciso que “rompamos os muros da escola, [que] levemos a criança ao campo, à oficina, ao museu” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 31). Ou seja: é preciso que pensemos a instituição escola noutra lógica; não estou falando aqui de um espaço infantilizado, cheio de figuras e personagens do mundo infantil como ainda encontramos nas instituições – pintura em paredes de personagens de histórias infantis (como, por exemplo, Mickey, Minnie, Pato Donald, etc...); refiro-me a ambientes ricos em estímulos que favoreçam a fruição estética – da arquitetura à organização do cotidiano da escola, uma proposta que contemple as linguagens como proposta pedagógica, visto que, no ciclo

alfabetizador, que integra os anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo professor cobre todas as áreas do conhecimento.

Essa preocupação também está expressa no documento orientador do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, proposto pelo MEC, da seguinte forma:

Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares. Cabe ainda pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie. Para Paulo Freire (1997, p. 26) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais. O ensino fundamental para as crianças de seis anos, como um dos primeiros espaços públicos de convivência, é onde tudo isso começa. (CORSINO, 2007, p. 67)

Novamente deslizando para os discursos que constituem os ambientes da escola, esse argumento nos leva a reafirmar o quanto podemos ser ousados em termos de reorganização da proposta pedagógica, do espaço escolar, assim como na organização dos ambientes educativos, da arquitetura escolar, de forma a incluir a dimensão estética, em especial nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, aproveitando para explorar as múltiplas linguagens, enriquecendo, dessa forma, o vocabulário, pois seria um ambiente que falaria por si mesmo, contribuindo e constituindo o planejamento do professor e, conseqüentemente, a ampliação da aprendizagem das crianças.

Podemos dizer, então, que, nessa dimensão,

a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, aspecto que já salientamos anteriormente, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. [...] Este pensamento também é reforçado pelos autores quando assim se manifestam: [...] o edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33-34)

E é com base nessa concepção de escola – como produtora de cultura – que faço referência ao espaço como constituidor de sentidos para as crianças. Trata-se de uma

necessidade que aparece de forma expressiva na pesquisa, o que possibilita reiterar que o professor tem presente que a organização do espaço constitui elemento importante da prática pedagógica no ciclo alfabetizador, como tal sendo um dos elementos a ser considerado no planejamento. As SDs que trago, na sequência, mostram essa dimensão no discurso dos sujeitos consultados.

SD 138: Já no aspecto negativo, é que muitas escolas estão *adaptando o currículo sem considerar essa demanda de crianças de seis anos. Apenas mudam siglas e continua-se realizando o mesmo trabalho pedagógico*. O mobiliário é outro ponto a ser considerado (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

SD 139: Precisa ser melhorado o mobiliário, o espaço, os materiais, os espaços adequados, *tempo para planejamento e cursos para os professores* (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR B, 2014).

SD 140: *A preparação dos professores da educação para trabalhar com os alunos nos anos iniciais, a importância de compreender e trabalhar com as particularidades, características e concepções com essa faixa etária*. (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 141: *O espaço físico da escola precisa ser adaptado para essas crianças*. (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 142: *Falta de espaço físico; falta de adequação do imobiliário; comprometimento político; superlotação das escolas e salas de aulas* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

SD 143: *Processo de avaliação e registro destes; o lúdico, como proposta de aprendizagem significativa; interações entre as turmas visando trocas de experiências* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

Cabe-nos, então, ouvir a voz dos educadores/professores/equipe pedagógica, buscando criar as condições para repensar a organização desse espaço, ouvindo e envolvendo as crianças e, dessa forma, possibilitando condições para transformar o espaço educativo num *locus* de produção de sentidos para a infância, o que leva a vislumbrar uma escola que “cumprir não só com a sua função pedagógica, mas também com um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade.” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 34). alcançando, assim, um melhor desenvolvimento e desempenho em termos de aprendizagem.

Essa concepção também está sintonizada com o que foi dito há algum tempo por Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros do último século. Para Freire (1987), a Educação não só é produtora de cultura, como deve proporcionar a emancipação do sujeito.

Segundo esse autor, somente quando a camada popular tiver acesso à cultura da elite é que haverá mais justiça social e poderemos falar de um mundo mais humanizado, com mais justiça social e igualdade de condições, pois é o conhecimento, o acesso à cultura que liberta, emancipa os sujeitos (FREIRE, 1996a), possibilitando que deixem, gradualmente, a condição de submissão. Essa concepção apareceu também na pesquisa da seguinte forma:

*SD 144: A escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos através da aprendizagem dos conteúdos que acontece de maneira contextualizada desenvolvendo nos educandos capacidades de se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos, deixando de ser um local para deixar a criança, mas que serve a ser o encontro dos saberes e descobertas, onde a aprendizagem passe a acontecer de forma prazerosa e funcional (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).*

Ou seja: os seres humanos/os sujeitos não precisam de intervenção cultural, mas sim, que sejam agentes de sua cultura, de (e de sua) história; esse pode ser o caminho para a sua humanização, e a escola é um dos espaços onde isto pode ser provocado e pode acontecer.

Logo, a escola deve ser,

além de um lugar agradável, sóbrio, limpo, com ar e luz, o lugar mais alegre e hospitaleiro, e, ao mesmo tempo, o modelo de uma existência superior [pois] a influência dos primeiros anos na vida de uma criança tem força bastante para fazê-la, mais tarde, renovar o povo. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 36)

Conforme dito anteriormente, a formação inicial, na vida do ser humano, é basilar, e necessita estar fundamentada em valores que favoreçam o desenvolvimento da independência, a formação de sujeitos autônomos e produtores de cultura (cf. PERROTTI, 1986). Para tanto, precisamos romper com um paradigma de escola reprodutora de conhecimentos e construir um paradigma voltado para uma escola transformadora.

Isso significa que não se pode roubar das crianças o espaço, oferecendo-lhes em troca produção cultural feita por terceiros. Nesses grupos, formados com finalidades lúdicas, a criança cria a si e ao mundo, forma sua personalidade, humaniza-se de modo muito menos repressivo que em grupos controlados pelos adultos, experimenta um convívio social rico, exerce funções as mais diversas, lidera, obedece as regras criadas pelo próprio grupo. Nesses grupos a criança vive e aprende a viver, briga, ama, constrói-se de forma descompromissada, natural, sem maiores ingerências ou, ainda, filtrando somente as ingerências necessárias ao grupo, porque o grupo é forte, permite-lhe sentir-se forte para não aceitar qualquer imposição interna. Nesses grupos a criança experimenta a fala do poeta: “a vida é a arte do encontro...” (PERROTTI, 1986, p. 25)

Podemos dizer, então, que a arquitetura da escola também pode compor um programa educador, como um dos elementos do currículo invisível ou silencioso. De acordo com o que identificamos nos sujeitos da pesquisa, é preciso também ter paciência, pois estamos diante de um processo complexo e que exige dos sujeitos repensar suas práticas. Sobre essa questão, vejamos as manifestações nas SDs 145 e 146:

*SD 145: É um processo gradativo. Em todo trabalho precisamos ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos, pois estamos diante de uma nova realidade onde cada um tem seu tempo e aprende de acordo com sua capacidade de interação. Nada se construiu e se modificou num piscar de olhos, é com persistência a mudança e muito precisa ser feito sobre a nova organização escolar (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

*SD 146: As pedagogias socioculturais visando a igualdade de oportunidades para todos no processo educativo, valorizando as individualidades, respeitando as diferenças tendo a criança como eixo do processo levando em conta as diferentes dimensões de sua formação (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

Ou seja: cabe aos educadores, ao participarem do processo de planejamento, considerar essas peculiaridades, levando em conta também os espaços como constitutivos do currículo, uma vez que eles são essenciais para que as crianças vivam sua infância e ao mesmo tempo interajam com o processo de construção do conhecimento no ciclo alfabetizador, o que nos faz pensar a Formação Discursiva da escola como um ambiente ressignificado, um ambiente de criação cultural e histórica, que pode ser transformado pelos adultos e crianças, por quem se relaciona neles cotidianamente.

Tal proposição exige uma ética que valorize os aspectos sociais e políticos da relação entre infância e escola, pois ‘educar e ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles’. (QUINTEIRO, 2004, p. 170)

É a partir dessa concepção, então, que entendo que as crianças podem, tendo um ambiente estimulador para conviver, desenvolver a imaginação, por meio das interações, a outros modos de significar, produzindo diferentes efeitos de sentido.

Sabemos, previamente, que as linguagens mais presentes nos ambientes escolares são: a linguagem oral, a linguagem escrita e a leitura, as demais linguagens não sendo consideradas com a mesma atenção, por vezes ficando até esquecidas, apagadas. Na SD 147, podemos constatar uma situação de maior valorização da linguagem escrita, pois os outros

espaços são organizados para as crianças usarem sozinhas e poucas vezes são olhados pelo professor, assim como considerados em seu planejamento. Vejamos:

SD 147: Na sala organizei espaços para as crianças explorarem sozinhas, caixa de revistas, jornais, mesa de jogos, livros de histórias e gibis; conforme vão terminando as atividades exploram esses espaços. Em alguns momentos planejo situações de aprendizagem para as turmas nesses espaços (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

Ou seja: foram organizados espaços para que as crianças que finalizam as atividades possam explorar esses ambientes, experienciar outras linguagens, o que nos permite pensar que não constituem elemento especial de aprendizagem no planejamento; são lugares que as crianças podem explorar *quando* terminam atividades consideradas por esse professor como mais importantes.

Daí a relevância de romper com a lógica de organização da cultura escolar vigente. Imagine-se um espaço escolar que contribuísse para o desenvolvimento do potencial infantil, um espaço estimulador da transgressão, da audácia, rico em efeitos de sentido, um lugar onde todas as linguagens têm o mesmo valor no processo pedagógico.

Na verdade, não podemos esquecer que, quando os ambientes escolares aparecem sempre com a mesma configuração, trazem implicitamente marcas do discurso pedagógico autoritário, construído historicamente, o qual, de certa forma, mostra um espaço já sedimentado na memória discursiva dos sujeitos. Dessa forma, podemos dizer que

[a escola é] um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta cultura da escola (no sentido em que pode também falar da cultura da oficina ou da cultura da prisão) não deve ser confundida tão-pouco com o que se entende por cultura escolar, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didactização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN *apud* QUINTEIRO, 2004, p. 171)

O que está posto tem, também, um sentido que pode ser explicitado pelos sentidos que constituem o lugar da escola – a FD da escola – e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos. No caso da estética dos ambientes escolares, nosso foco de reflexão, aqui, envolve a maneira como esses sujeitos se constituíram ao longo de sua história, que é carregada das marcas de um discurso institucionalizado.

Como nos diz Orlandi (2009), o ambiente é uma construção social que se significa e significa o tempo inteiro, daí a contribuição da estética. Segundo Gimenez (1999, p. 370), “a estética é antes de tudo o universo da sensibilidade, das emoções, da intuição, da sensualidade, das paixões, domínio em que reina uma ambivalência irredutível a símbolos e a um sistema de notação”.

É nesse sentido que me proponho a repensar os ambientes escolares, de forma a poderem propiciar a criação, a fantasia e a imaginação, possibilitando a ampliação do repertório infantil; a poderem constituir-se em espaço de circulação das linguagens, das práticas sociais de leitura e escrita; enfim, a poderem tornar-se espaços para a infância e, por extensão, espaços propícios para a construção de conhecimentos no ciclo alfabetizador. Mas, para que isto ocorra, precisamos ter a coragem de, construir propostas pedagógicas embasadas em pressupostos teóricos que privilegiem a Educação da infância com suas especificidades, ao mesmo tempo ressignificando as propostas pedagógicas (currículos), dando atenção às crianças de seis anos que agora estão na escola, e observando também a demanda dos professores, o que apareceu de forma bastante relevante nesta tese.

Esta não é, certamente, uma reflexão que se esgota aqui; aliás, por não ser o objetivo central deste estudo, não vou me debruçar numa discussão mais verticalizada; trouxe apenas algumas reflexões que entendo que são necessárias, pois, para romper um paradigma, é preciso que se reconstrua um outro, e não vejo como fazer isto sem repensar também a lógica de organização dos espaços, de que os discursos tradicionais estão impregnados.

Entendo, então, que este é um dos grandes desafios a ser aceito para o ciclo alfabetizador, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que deve ser levado a sério para tornar possível ressignificar a instituição escola, transformá-la num lugar onde as crianças possam gostar de ficar, possam ser felizes e possam ser constantemente estimuladas a aprender (SNYDERS, 1996).

As dimensões mais relacionadas à organização do espaço, da estrutura física do processo, na pesquisa, aparecem por meio de um discurso que coloca como centro da dimensão pedagógica o lúdico, como disse anteriormente. Podemos inferir, então, ainda que de forma tímida, que, pela via de um dos eixos de organização da proposta pedagógica – o lúdico –, o professor tem consciência de que é preciso organizar o trabalho a partir da lógica da criança; não fosse assim, não apareceria com tanta ênfase em seus depoimentos a dimensão lúdica e a necessidade de repensar o espaço incluindo o brincar. Na sequência, mais uma SD (148), em que essa dimensão aparece na fala dos sujeitos.

SD 148: *Ela deve ser trabalhada através de jogos, brincadeiras, é através do lúdico que ela deverá receber as orientações. Se não for assim, ela não se motivará e seu processo de aprendizagem ficará prejudicado* (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

Porém, entendo que transformar os ambientes escolares em espaços de aprendizagem e de produção de efeitos de sentido, como propus anteriormente, é ainda uma meta a ser alcançada pelos educadores, o que envolve um planejamento conjunto na instituição. Pode, contudo, ser de grande valor, em especial para pensar o currículo para as crianças na fase inicial da aprendizagem – nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental (agora com nove anos de duração) –, pois nessa fase, como tão bem expõe Mallaguzzi<sup>66</sup> em seu poema: "As cem linguagens da criança": a criança é feita de cem... cem modos de fazer mundos... a escola e a cultura carecem aprender a explorar esse mundo infantil, transformando os ambientes educativos em verdadeiros "laboratórios" de aprendizagem, pois "a convivência das crianças pequenas com as formas mais elaboradas da cultura é condição necessária – ainda que não seja suficiente – para a formação das máximas possibilidades humanas das crianças" (MELLO; FARIAS, 2010, p. 57).

Podemos dizer, então, que, se as crianças puderem viver em espaços apropriados, que constituam a dimensão estética, em todas as suas dimensões e nas suas diferentes manifestações como se fossem "pequenos artistas" de um "mundo em construção", estaríamos mais comprometidos com o universo infantil, num trabalho que propiciaria uma postura didático-pedagógica mais respeitadora e, ao mesmo tempo, despertando nas crianças possibilidades de criar, recriar, imaginar, fantasiar, inventar, construir seu próprio "mundo", como tão bem manifesta Nelson Goodman (1978), no livro *Modos de fazer mundos*. Concepção esta que implica considerar que

a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Nesse sentido, lembro uma afirmação de Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 66) quando, metaforicamente, dizem: "Quando o olho salta sobre o muro; este foi o início de outros vãos que nos levariam a percorrer o mundo." Assim, entendo que essa reflexão pode

---

<sup>66</sup> Para consultar o poema "As cem linguagens da criança" de Loris Malaguzzi, veja-se o livro "As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emília na Educação da primeira infância", dos autores: Edwards, Gandini e Forman, 1999.

revelar “novos” sentidos para a organização da instituição escola, que, como já manifestei, ainda precisa ser construída. Para isto, no entanto, é preciso quebrar resistências, abrindo espaço para uma "nova proposta de escola", voltada para a infância, para a criança que integra o ciclo alfabetizador, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Precisamos construir

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes. Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores(as), temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento. (CORSINO, 2007, p. 67)

Com a passagem de Corsino reafirma-se, então, a orientação pedagógica para a construção da proposta pedagógica para o primeiro ano e, conseqüentemente, para o ciclo alfabetizador do EF9A, assim como a necessidade de considerar a dimensão física e de organização do espaço nesse processo, considerando-as como constituidoras do planejamento. Entendo, assim, que se conseguirmos, junto aos profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atingir esse entendimento, poderemos, por meio de um processo de formação continuada consistente, visualizar uma possibilidade de reterritorializar o Ensino Fundamental.

Em minha pesquisa, o reconhecimento dos professores quanto à necessidade de aperfeiçoamento na formação aparece de forma reiterada, quando respondem ao questionamento sobre o que está contribuindo para o desenvolvimento do processo de implementação do EF9A, e eles são unânimes em responder que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assim como ações de planejamento, estudos e formação continuada, quando realizadas, têm contribuído substancialmente para aperfeiçoar o processo. Na seqüência, apresento as SDs nas quais essas manifestações aparecem:

*SD 149: contribuiu através de cursos como o PNAIC e livros didáticos onde os profissionais possam ampliar e ter novas ideias para passar aos alunos. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014)*

SD 150: *As leituras e discussões da temática em foco subsidiam as ações do cotidiano na sala de aula. A participação dos professores do primeiro ano ao terceiro ano no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) em 2013 contemplando a Língua Portuguesa e a segunda etapa em 2014 com o foco na matemática, tem sido extremamente significativos através das leituras e reflexões sobre a prática pedagógica e troca de experiências (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).*

SD 152: *Estar promovendo o curso do PNAIC. Sempre que necessitamos de orientação, podemos recorrer a coordenação pedagógica. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR A, 2014)*

SD 153: *O curso do PNAIC também auxilia neste processo. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR C, 2014)*

SD 154: *Neste momento, somente o curso promovido pelo MEC, o PNAIC. E os momentos de planejamento na escola. (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).*

SD 155: *Agora estamos fazendo o curso do PNAIC, no passado tivemos cursos que até nos confundiram mais do que já estávamos (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014)*

SD 156: *Uma das coisas que está ajudando é o curso oferecido pelo MEC (PNAIC) Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).*

SD 157: *Trabalho com educação especial, mais os cursos de aperfeiçoamento do PNAIC que os professores das séries iniciais estão participando está sendo uma grande ferramenta no aperfeiçoamento dos professores (MUNICÍPIO C, PROFESSOR A, 2014).*

SD 158: *Alguns professores estão participando do curso oferecido pelo MEC. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).*

SD 159: *A busca de procedimentos que melhor ensinem as crianças. E também temos que nos cuidar para não cairmos em uma alfabetização mecânica em detrimento do uso do letramento. Neste aspecto o curso do PNAIC tem rendido ótimas trocas de experiências e observação de nossa própria prática (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).*

SD 160: *O planejar faz parte do cotidiano dos educadores e da escola, pois nosso desejo é transformar sonhos em realidade; esta é uma preocupação marcante da escola. Sabemos que nem sempre nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas de ação, pois mesmo sem querer caímos em rotinas. Entretanto, procuramos realizar atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos processos racionais para alcançar o que desejamos. Planejar é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, pensando sempre no melhor para os educandos, o ato de planejar é processo de reflexão, tomada de decisão sobre a ação. Ações como: reuniões, planejamento de projetos e atividades de ensino, reforço escolar em contra-turno, participação do PNAIC por parte dos professores, planos de aula, prática educativa contextualizada, formação continuada, são mudanças relativas no processo de apropriação da escrita (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).*

SD 161: Nos planejamentos e durante o curso do PNAIC (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR A, 2014).

SD 162: Entre os professores, principalmente os efetivos que têm mais tempo na escola, e o curso PNAIC (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR C, 2014).

SD 163: Entre os professores do ano no momento de planejamento e no curso PNAIC (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSOR D, 2014).

SD 164: Entre os professores dos anos e no curso do PNAIC (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, PROFESSORA E, 2014).

SD165: Um espaço de formação que nos é oferecido é o PNAIC (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, PROFESSOR B, 2014).

SD 166: Um dos espaços seria o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que aconteceu no ano de 2013 e está acontecendo em 2014 voltado para a matemática (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR B, 2014).

SD 167: O PNAIC é um processo de discussão com ricas experiências e possibilidades de vivências a serem aplicadas em sala de aula (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, PROFESSOR C, 2014).

SD 168: PNAIC (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR A, 2014).

SD 169: PNAIC (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, PROFESSOR B, 2014).

SD 170: Nos momentos de planejamento ou durante o curso do PNAIC é oferecido várias oportunidades para poder cada vez o aprendizado (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014)

SD 171: A maioria dos professores do 1º ao 3º ano estão participando do PNAIC: Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, estudando, pesquisando e refletindo a prática pedagógica (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 172: PNAIC; grupos de estudos; planejamento organizado gerência de educação aos anos iniciais: bimestral (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 173: PNAIC (MUNICÍPIO D, ESCOLA D, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

SD 174: Atualmente temos o PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que em 2013 deu ênfase em língua portuguesa e em 2014, aperfeiçoamento em língua portuguesa e ênfase na linguagem matemática, priorizando o letramento (MUNICÍPIO A, ESCOLA A, DIREÇÃO, 2014).

SD 175: Formação do PNAIC e o planejamento (MUNICÍPIO B, ESCOLA B, DIREÇÃO, 2014).

SD 176: *PNAIC e planejamento na escola* (MUNICÍPIO C, ESCOLA C, DIREÇÃO, 2014).

Diante dos dizeres expostos nas SDs acima (149 a 176), podemos confirmar a importância de um programa de formação continuada para os docentes e equipes pedagógicas das instituições – formação para o processo de alfabetização e letramento. Tais argumentos estão presentes, principalmente, quando os educadores mencionam a formação recebida no PNAIC<sup>67</sup> como a principal contribuição para sua prática pedagógica. Por outro lado, esse discurso reafirma as fragilidades do campo, ao reconhecer a contribuição desse processo formativo para suas ações pedagógicas no ciclo alfabetizador.

Em relação ao PNAIC, é um programa que foi criado após a elaboração das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com um discurso que definia a idade-limite de oito anos como a “certa” para a criança se alfabetizar. Dessa forma, acreditava-se conseguir atacar um dos graves problemas da educação brasileira, que é o processo de alfabetização, pela via da formação continuada dos alfabetizadores (planejou-se trabalhar com a formação dos professores alfabetizadores em quatro áreas: língua portuguesa, matemática, ciências e arte). É um programa que veio na esteira do que vivenciamos com a Constituição da Rede Nacional de Formação de Alfabetizadores (RNFC/2003) e do Programa de Formação Continuada Pró-letramento (2005). Anteriormente, porém, houve ainda o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) e os Parâmetros Curriculares em Ação-Alfabetização (PCN em Ação-Alfabetização).

Difundia-se assim, em rede nacional, um pacto com a sociedade brasileira em prol da alfabetização. Tais programas e ações de formação chegam ao lugar social que é a escola, aos sujeitos professores, por meio do que Gatti e Barreto (2009) chamam de modelo “em cascata”, onde um primeiro grupo de docentes é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um outro grupo que, por sua vez, capacita outro grupo, e assim sucessivamente. Desse modo, os sujeitos que, nesse processo, assumiram essa nova posição-sujeito, de “tutores” de um grupo de sujeitos professores no âmbito da dimensão *meso*

---

<sup>67</sup> Em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem, como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (Brasil, 2012). PNAIC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Nesta tese não vou detalhar o PNAIC, por não ser meu foco, porém como ele aparece como dado de pesquisa, vou apenas selecionar as reflexões que considero pertinentes neste contexto de análise.

(instituições estaduais e/ou de redes municipais), passam a constituir o grupo de formadores que integram a rede de formação continuada no âmbito nacional, numa dimensão *macro*.

No entanto, não podemos olhar para esse processo de maneira ingênua, como se, com uma formação "em cascata" (cf. GATTI; BARRETO, 2009), os problemas da alfabetização e da implantação da Lei do EF9A estivessem resolvidos. É certo que os sujeitos da pesquisa, a partir de sua posição-sujeito professor, trazem esse fato como uma contribuição, porém é preciso observar o que aparece na porosidade desse discurso, que se mostra revelador das necessidades dos docentes de orientação e de formação continuada.

Dito de outro modo, a formação precisa desdobrar-se para além do foco alfabetização, pois corremos o risco de, mais uma vez, colocar em evidência uma linguagem em detrimento de outras. A formação precisa contemplar, entre outros tópicos, todas as linguagens no contexto das discussões da infância.

Por outro lado, faz-se *mister* destacar ainda que não basta ampliar a formação do alfabetizador. O discurso dos sujeitos desta pesquisa, em todas as dimensões da instância discursiva, foi revelador de necessidades que vão além da formação do alfabetizador. As ações precisam acolher todos os sujeitos que se inter-relacionam no lugar social que é a escola. Para Kramer (1998, p. 40), esse é um processo de "Ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente".

À guisa de fechamento das reflexões acerca do funcionamento discursivo do EF9A, a partir da aprovação da Lei 11.274/06, e considerando o que foi vivenciado na pesquisa, apresento, na sequência, a Figura 9, na qual busco sinteticamente, de forma ilustrativa, num processo mais hierárquico, representar esse sistema discursivo, e como as instâncias se articulam entre si, nas dimensões *macro*, *meso* e *micro*, mostrando o desenvolvimento do processo discursivo até a criação do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC), que, como vimos, é um programa criado pelo MEC, decorrente das necessidades de formação do alfabetizador, necessidade ratificada pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 9 - Funcionamento discursivo do EF9A



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Como vimos, a política do EF9A é um acontecimento histórico que gerou um movimento discursivo diverso, especialmente nas microrregiões discursivas onde o impacto da mudança afeta o ciclo alfabetizador, no lugar social da escola.

Diante das reflexões feitas, vale reiterar que o processo discursivo, na sua dimensão *macro*, embora esteja mais ancorado em interesses de viés econômico (lembrando que o viés econômico, nesta tese, foi tratado apenas no limite do orçamento enquanto definição do *per capita* aluno), é importante reconhecer que o discurso pedagógico que constitui os documentos do MEC, elaborados por pesquisadores/consultores para orientação no processo de implantação do EF9A (BRASIL 2007; 2009), se estudados, refletidos e incorporados pelos diferentes sujeitos na escola, como proposta pedagógica/com inserção no currículo, pode contribuir para inspirar posturas pedagógicas que alavanquem o despontar de

um paradigma educacional que contemple a infância em todas as suas dimensões (COAN; ALMEIDA, 2014; KRAMER, 1996, 1998, 2007; MELLO, 2010; NASCIMENTO, 2007; NERY, 2007; PERROTY, 1986; SACRISTÁN, 1998; SMOLKA, 1988; SNYDERS, 1996; SOARES, 2006; SOUZA, 1996, 1998; TFOUNI, 2010; ROCHA 2012; BRASIL, 2013, SANTA CATARINA, 2014, entre outros).

Ou seja: havendo um processo formativo nessa direção, aproveitando a brecha causada pela Lei 11.274/06, teremos a possibilidade de, articulado com outros marcos teóricos que têm contribuído para ampliar as discussões sobre a infância – como as reflexões que perpassaram esta pesquisa –, romper com a cultura escolar vigente, de forma a tornar possível a reconfiguração da escola, corroborando a proposta desta tese.

## 8 TEIAS E POSSIBILIDADES DE FECHAMENTO: UM MOSAICO EM CONSTRUÇÃO

*[...] aquilo que não podia cessar de se escrever  
era a imagem daquilo que nunca cessava de não se escrever.  
No uno espelhava-se o outro, inatingível.  
(Agamben)*

Seguindo com a metáfora da metamorfose e considerando que em AD a incompletude nos constitui e constitui os sentidos que se constroem em relação ao nosso objeto de estudo, e que sempre podem ser outros; que o dito pode encobrir ou alavancar outros ditos, construindo outras significações para uma mesma trama discursiva, tentarei, nestas linhas de fechamento, sintetizar o que busquei construir ao longo da pesquisa, para, através do que não quer *cessar de se escrever*, prover alguns contornos de sentido nessa obra de arte que, em diferentes posições-sujeito, os profissionais da educação, assim como um artesão, têm buscado, por meio de uma rede de sentidos diversos, fazer do processo de implementação da política do EF9A um mosaico em constante atualização.

A incompletude é também o que permite deixar o dizer sobre a política do EF9A em aberto para sentidos outros, de forma a deixar que os artesãos da área da educação, em diferentes posições-sujeito, continuem dando novas formas a esse mosaico, tornando-o mais belo pela diversidade de sentidos que podem congrega pela via da historicidade. Esta pesquisa constitui-se, então, como uma versão desse mosaico que, por ora, apresento envolto em um sentimento que me acompanhou durante todo o processo de tessitura dos fios desta tese, o sentimento de que *no uno espelhava-se o outro, inatingível...* efeito este que continua me envolvendo ao tentar dar um efeito de fecho para a investigação.

Gostaria de dizer, ainda, que, mesmo correndo o risco de ser prolixa e demasiadamente pragmática, não deixei de buscar ser o mais autêntica possível no processo analítico, olhando para os sentidos que constituem os discursos dos sujeitos no processo de implantação e implementação do EF9A em instituições de municípios da região da AMUREL (SC). Fiz isso de maneira a espelhar uma realidade construída por muitos sujeitos, os quais refletem os efeitos de sentido das diferentes instâncias discursivas (*macro, meso e micro*), sempre tendo presente que: "É contra a incompletude e a falta que o personagem se põe a lutar sem saber que exatamente é com ambas que irá se deparar a cada novo passo" (ROMÃO, 2012, p. 93), na tentativa de desestabilizar o estabilizado, o sedimentado e, talvez, o naturalizado.

Esta tese teve como objetivo analisar histórica e politicamente os discursos manifestados na política do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº. 11.274/2006) e seus desdobramentos no contexto de instituições educacionais. A partir desse objetivo geral, busquei as vias dos objetivos específicos: conhecer e analisar o contexto histórico e político em que se deu a criação da Lei nº. 11.274/2006 no Brasil e em Santa Catarina; investigar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos – Lei nº. 11.274/2006 – e seus impactos em instituições educacionais de Santa Catarina; identificar os desdobramentos da implantação da Lei nº. 11.274/2006 em instituições de ensino fundamental de Santa Catarina; conhecer os limites e desafios encontrados por essas instituições para adequarem-se ao que foi instituído pela Lei nº. 11.274/2006.

Em síntese – visto que não vou me ater às questões trabalhadas pontualmente no decorrer do texto (tendo, ao longo do processo analítico, mediante as reflexões tecidas, a preocupação de produzir algum efeito de considerações), buscando responder às questões centrais da tese, foi possível perceber que a implantação e implementação do processo do EF9A, no universo pesquisado, é impactado por variáveis decorrentes de deliberações de ordem política, econômica, estrutural, pedagógica e cultural, que constituíram (e constituem) os sentidos aqui construídos, entre os quais destaco o efeito que nos remete à ideia de *fronteiras e pontes*, em que, de acordo com De Certeau (2014, p. 194), "os relatos são animados por uma contradição que neles representa a relação entre a fronteira e a ponte, isto é, entre um espaço (legítimo) e sua exterioridade (estranha)".

Assim, como resultado da pesquisa, pode-se dizer que a política do *Ensino Fundamental de nove anos* está situada numa região de fronteira, no entremeio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, abrindo espaço para fissuras na escola de Ensino Fundamental, que acabaram gerando vários tensionamentos, incluindo muitos equívocos neste lugar social, entre os quais destaco:

1. **de comunicação:** a ausência de um plano de comunicação e formação dos sujeitos envolvidos, nas diferentes dimensões e posições-sujeito, configurou um efeito de metamorfose incontrolável no processo de implantação da Lei 11.274/06, o que gerou efeitos de sentido diversos nas diferentes instâncias discursivas, impactando na materialização do processo no contexto da sala de aula, especialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual as crianças passaram a ser matriculadas;
2. **de ordem administrativa:** nessa esfera ficaram muitas dúvidas em relação à matrícula, por exemplo, no que se refere à data de corte para matrícula

no Ensino Fundamental, dúvida, aliás, que ainda persiste em muitos lugares de nosso país; não raras vezes temos acompanhado na mídia ações em juízo sobre essa questão, pois em alguns lugares ainda há pais e escolas querendo matricular as crianças no Ensino Fundamental antes de completar seis anos;

3. **de ordem estrutural/organizacional:** decorrente da ausência de um processo de comunicação adequado e de um plano de formação e planejamento, a organização do espaço do Ensino Fundamental para atender às necessidades e especificidades dos sujeitos de seis anos também ficou prejudicada. Os discursos dos sujeitos da pesquisa revelam que o espaço da escola continuou sendo perspectivado a partir da lógica do adulto, da tradição pedagógica e para o aluno, não para a criança, ou seja: em geral não houve, por parte dos órgãos de gestão da educação, tanto nas dimensões *macro*, quanto *meso* e *micro*, preocupação quanto à reestruturação/adaptação dos espaços e sua forma de organização;
4. **de ordem pedagógica:** gerou uma antecipação do currículo da primeira série do EF8A para o primeiro ano do EF9A, devido à ausência de atualização das propostas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que acarretou aos professores situações pedagógicas contraditórias, especialmente em relação ao processo de alfabetização do primeiro ano do EF9A e, conseqüentemente, no ciclo alfabetizador. Entretanto, há que se registrar que, no âmbito da dimensão *macro* e com a organização dos documentos de orientação para inserção das crianças de seis anos na escola (BRASIL, 2007), até houve, em termos de orientações pedagógicas, essa preocupação; no entanto, elas não se refletiram no âmbito da dimensão *micro* e na posição-sujeito professor.

Os tensionamentos geraram, também, contradições entre os microterritórios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que sofreu as conseqüências de uma ausência de *pontes*, cujas *fronteiras* passaram, a partir da implantação da Lei, a viver em constantes tensões decorrentes dessa ausência. Ou seja: a ausência de políticas de transição não colocou os sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em diálogo, o que poderia ter colaborado para construir estratégias de transição que pudessem reorientar o processo de

ruptura paradigmática, assim como planejar a mudança de paradigma na estrutura do Ensino Fundamental.

Diante dessa questão – a não concretização desse procedimento – percebemos que a escola tornou-se um *locus* de contradições e conflitos, ficando a criança num lugar social desconhecido no que tange a suas singularidades. Tal situação nos leva a concluir que a Lei, num primeiro momento, gerou a invisibilidade do sujeito criança no lugar social escola, invisibilidade que gera a necessidade de olhar para todos os sujeitos que se constituem nessas relações. Nesse sentido, podemos dizer que estamos diante de um processo que colocou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental numa *relação de nunca acabar*.

Considerando essa *relação de nunca acabar* e compreendendo a escola como este lugar da *cultura mais elaborada* (MELLO, 2010, p. 55), onde "desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive", alguns desafios precisam ser enfrentados:

- a) Promover um olhar impulsionador que dê visibilidade para as ações da criança na produção da sua cultura e na reorganização das culturas do mundo adulto;
- b) Valorizar e aceitar/ouvir a voz da criança e a sua participação no cotidiano da escola em que é acolhida;
- c) Transformar a ausência de visão da singularidade infantil na escola em compromisso com as crianças em uma real e efetiva promoção de seus direitos;
- d) Considerar a agenda da infância como prioridade política, econômica e social;
- e) Construir e/ou reinventar *coletivamente* espaços e práticas sociais que desenvolvam a participação infantil, que sejam significativos e provocadores da invenção, da criatividade, da imaginação, da brincadeira e do desenvolvimento das linguagens;
- f) Valorizar e aceitar/ouvir a voz do professor e a sua participação no cotidiano da escola/da educação;
- g) Possibilitar aos adultos, em todas as suas posições-sujeito (professoras, profissionais não docentes, famílias), o acesso aos direitos de cidadania e à participação, criando meios e lugares onde possam se pronunciar;
- h) Incluir, na formação pedagógica de todos os sujeitos professores, gestores, técnicos e de todos aqueles que trabalham direta ou indiretamente com os sujeitos crianças, temáticas sobre a infância e seus direitos, sobre as linguagens e sobre o espaço como constituidor da dimensão pedagógica, promovendo, nos

contextos coletivos de educação, a informação e o debate sobre tais direitos, assim como a forma de traduzi-los na prática, no cotidiano das crianças, seja no lugar social da escola, seja no convívio com as famílias e em sociedade/na formação social;

- i) Reconhecer a importância e a dignidade de todos: crianças e adultos; e,
- j) Diante do debate, formação e reflexões sobre todas essas dimensões, num processo respeitador das temporalidades de todos os sujeitos envolvidos no processo, incluir a construção coletiva de proposta pedagógica/currículo para o ciclo alfabetizador que atenda às demandas dos docentes e às singularidades da infância.

Apresentados esses desafios, apontados pelas reflexões da tese, retomo a hipótese inicial, que era de que esse movimento de implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos, o processo de apropriação das determinações novas, ao confrontar-se, no interior das diferentes escolas, com discursos e práticas já cristalizadas, fizesse germinar ações que se distinguem nas diferentes instituições de Santa Catarina, compondo um mosaico de múltiplas realidades no processo de materialização da Lei nº. 11.274/2006 – processo compreendido como uma espécie de metamorfose da Lei, que, ao se transfigurar, levou a perder a orientação para interpretar como os sujeitos atribuem sentidos à referida Lei no processo de implementação.

Podemos dizer, então, que se valida a hipótese. Há uma heterogeneidade discursiva que constitui os sujeitos em cada um desses lugares discursivos; na instância discursiva *micro* (da escola), os professores continuam trabalhando a partir de seus saberes (TARDIF, 2002) e, dessa forma, também atuam a partir de uma lógica da escolarização (SACRISTÁN, 1998, 2005), sem considerar a infância (BRASIL, 2007; KRAMER, 2007; ARROYO, 2012; ARIÈS, 1981), mantendo a criança na invisibilidade no espaço escolar.

Mediante o exposto, considerados os limites dos lugares discursivos e dos sujeitos envolvidos, ficam os desafios citados anteriormente como elemento potencial para a reconfiguração dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É este, então, o desafio de todos os sujeitos que se comprometem com o processo educacional, especialmente com os sujeitos *criança* em processo inicial de alfabetização. Sem o enfrentamento esperado, sem tirar a

*pedra do meio do caminho*<sup>68</sup>, dificilmente conseguiremos *mudar a história da alfabetização e transformar a história da escola* (cf. Magda Soares na epígrafe que abre a tese).

Dada a incompletude que nos constitui, entendo que o resultado desta tese conclama todos os sujeitos envolvidos com a escola, com o Ensino Fundamental de nove anos, nas suas diferentes instâncias discursivas (níveis *macro, meso e micro*), ao compromisso com todos os sujeitos formadores e aprendizes (num diálogo constante entre os diferentes marcos teóricos (KRAMER, 1996, 1998) que constituem os estudos da infância) de forma a podermos sempre nascer/renascer/reflorescer e, por meio de um processo de metamorfose, em interlocução permanente entre a gestão pública da educação, a escola e a universidade, contribuir com a configuração desse mosaico em construção.

Dessa forma, entendo, continuaremos tecendo a história do EF9A, no Brasil!

---

<sup>68</sup> Carlos Drummond de Andrade. Tinha uma pedra no meio do caminho. In: *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre *et al.*. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, [1983] 2010. p. 11-21.
- AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Tradução, prefácio e notas de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, [1985 e 2002] 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Tinha uma pedra no meio do caminho. In: **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas: IEL, 1990.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. Processo sem sujeito e sem fim(s) - **Posições I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, esp., out. 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman, 2. Ed. - Rio de Janeiro, RJ: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981[1973].
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BARBOSA, Maria C. S. [ et al] . **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARICHELLO, Eugênia Mariano da Rocha; BARLETE, Aliandra Raquel Lazzari. **A Universidade na Sociedade em Rede**. Revista Educação, v. 30, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3776/2164> , acesso em: 08 de abril de 2015.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação - PME / Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. - Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005a. 98 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 06/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 18/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: MEC/SEB, 2007. 135 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental / Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/ensino\\_fundamental\\_9anos\\_orientaciones.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/ensino_fundamental_9anos_orientaciones.pdf)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Passo a passo do processo de implantação**. Secretaria de Educação Básica. 2ª Edição, Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.114 de 5 de maio de 2005a.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.274/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia*. Conselho Nacional de Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998c.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº. 4** de 20 de fevereiro de 2008a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº. 7** de 19 abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº. 3** de 3 de agosto de 2005b.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre o currículo: Currículo e desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008b.

\_\_\_\_\_. **(Estatuto da Criança e do Adolescente [1990])**. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. **Bloco Alfabetizador: como é concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais**. 2013. 200f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2013.

CAMPOS, Rosânia. **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização**. In: Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAZARIN, Ercília Ana. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978-1998)**. 2004. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Alfabetização com letramento: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina**. - 1 ed. - Curitiba, PR: CRV, 2014.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública**. Tradutores Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CRUZ, Magna Silva. ALBULQUERQUE, Eliana Borges. **Alfabetização e Letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 92, n. 230, p.126-147, jan./abr. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** In: Nuances: estudos sobre a educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145. jan./dez. 2010.

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **Linguagem verbal e linguagem imagética: funcionamento e efeitos de sentido em práticas de alfabetização e letramento**. 2014. 279f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

DALTOÉ, Andréia da Silva. **As metáforas de Lula: a deriva dos sentidos na língua política**. 2011. 269f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll e BARBOSA, Maria Carmem. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Ed. Penso Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n.230, p126-147, jan/abr. 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FILHO, Altino José Martins (Org.); TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias [et al.]. **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. 160 p.

FONSECA, Rodrigo Oliveira. Um olhar historiador para o trabalho com as formações discursivas: os palanques enunciativos. In: INDURSKI, Freda; LEANDRO FERREIRA, M. C.; Mittmann, S. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed./2 tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2013.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2013.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. 216 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003.

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região Sul de Santa Catarina**: Amarel. 2013. 247f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

FURLANETTO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina: Avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., Tubarão, 2007. **Anais do ...** Tubarão, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 1512-1524.

GATTI, Bernadete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODMAN, Nelson. **Modos de fazer mundos**. Porto: Edições Asa, [1978]1995.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos organizadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Evandra. **O Discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. 2005. 269f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e enunciação. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: Da história no discurso**. Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. **Lula lá: Estrutura e acontecimento**. Organon, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020> . Acesso em: 15 out. 2012.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica a pesquisa da infância**. In: Kramer, S. e Leite. M. I. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001. (Original francês: mimeo: 1993)

KASSICK, Clóvis Nicanor. **A eX-cola libertária**. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 2004.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. - Porto Alegre: Penso, 2013. 216 p.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 0 a 6 Anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 – 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELO BRANCO, Luzia Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011a.

LEAL, Tela Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza A. R. da; OLIVEIRA, Tânia P. de (Org.). **Linguagem, História e Memória** - discursos em movimento.. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

LEANDRO FERREIRA, M. Cristina. (Orientadora); GODOY, Ana Boff de (Bolsista de Iniciação Científica)... [et al.]. **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001). Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001. 24 p.

\_\_\_\_\_. **O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva**. In: INDURSKY, Freda. MITTMANN, Solange. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). Memória e história na/da análise do discurso. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Memória discursiva em funcionamento. In: ROMÃO, Lucília Maria Souza; GALLI, Fernanda Corrêa Silveira (Org.). **Conceitos discursivos em rede**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 176 p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. S. l. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São

Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. Disponível em:

<[http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1330/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1330/arquivoAnexado.pdf)>  
> Acesso em: 5 jun. 2014.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: Da história no discurso. Tradução de Bethania S. C. Mariani *et. al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucilia Maria Souza; MEDEIROS, Vanice (Org.). **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

MATEUS, Amanda A. et alii. **Os processos de inclusão e de alfabetização no ensino fundamental de nove anos**: do PPP à ação pedagógica. Relatório do projeto integrador desenvolvido na disciplina de Alfabetização e Letramento (Curso de Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

MAURICIO, Camila. **A reorganização dos currículos em escolas da rede municipal, estadual e privada de ensino no município de Tubarão a partir da implementação da Lei nº. 11.274/2006**: Estudo Comparativo. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MEDEIROS, Silvaneia da Silva. **A implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual de ensino do município de Tubarão (SC)**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação & Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1603/898>>. Acesso em: 16 maio 2015.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. 2010. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2010.

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 criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NERY, Alfredyna. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko Mochida (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. 216 p.

OLIVEIRA, Juliana C. **O espaço ocupado pelo lúdico na prática didático-pedagógica e na organização física nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos (primeiro, segundo e terceiro) em uma escola da rede municipal de ensino de Tubarão**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Curso de Letras, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. [Série estudos, n.10.]

\_\_\_\_\_. Exterioridade e ideologia. **Cadernos Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-33, Jan./Jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 42, p. 21-40, Jan./Jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. Espaço da violência: o sentido da delinquência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 219-234, jul./dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: SP, Editora RG, 2009b.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Eni, P. Orlandi (Org.): Campinas, Editora RG, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ler Michel Pêcheux hoje. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: Princípios & procedimentos. 10. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: SP, Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: Sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Ciência da linguagem e política**: Anotações ao Pé das Letras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ORTIZ, R. **Um outro território**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PÊCHEUX, M. Délimitations, retournements et déplacements. **L'Homme et la Société**, n. 63-64, p. 53-69, 1982. Disponível em:  
<[http://persee.fr/web/revue/home/prescript/article/homso\\_0018-4306\\_1982\\_num\\_63\\_1\\_2073](http://persee.fr/web/revue/home/prescript/article/homso_0018-4306_1982_num_63_1_2073)>. Acesso em: 05 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, [1975] 1988.

\_\_\_\_\_. Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, Denise. **L'inquiétude du discours**. Textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier. Paris: Editions des Cendres, 1990. p. 245-260.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, [1975] 2009.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: Da história no discurso. Tradução de Bethania S. C. Mariani *et. al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et alii. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, [1983] 2010. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social (Thomas Herbert [1966]). Tradução de Mariza Vieira da Silva e Laura A. Perrella

Parisi. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, [1990] 2011.

\_\_\_\_\_. Leitura e memória: Projeto de pesquisa. Tradução de Tania C. Clemente de Souza. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, [1990] 2011.

\_\_\_\_\_; GADET, Françoise. A língua inatingível. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, [1991] 2011. p. 93-105.

\_\_\_\_\_. Ideologia – Aprisionamento ou campo paradoxal? In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas (SP): Pontes, [1982] 2011. p. 107-119.

\_\_\_\_\_; GADET, Françoise. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello -- Campinas, Editora RG, 2 edição, 2010.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento [?]. Trad.: Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas SP: Pontes Editores, [1983] 2012.

PEY, Maria Oly (Org.); TAVRES, Isabel Cristina; CORRÊA, Guilherme Carlos; KASSICK, Clovis Nicanor; BELTRÃO. **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro:RJ, Achiamé, 2000.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. BRZEZINSKI, Iroa (Org.). - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1986.

PFEIFFER, Cláudia C. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Discurso e políticas públicas urbanas: **A fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELO BRANCO, Luzia Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**:

Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

ROCHA, E. A. C.; CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. Ensino fundamental de nove anos: continuidade ou rupturas com as políticas de focalização no ensino fundamental? In: VASQUES, C. K.; SCHLICKMANN, M. S. P.; CAMPOS, R. (Org.). **Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras.** - Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROMÃO, Lucília Maria Souza. O que falta (também) conta: não estar onde se espera. In: MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucilia Maria Souza; MEDEIROS, Vanice (Org.). **Dois campos em (des)enlaces:** discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: COGEN, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho de Estadual de Educação. **Resolução nº 110** de 12 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. **Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Pública Estadual.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/ensino-fundamental-de-nove-anos-na-rede-publica-estadual>>. Acesso em: 11 dez 2008.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **[Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica]** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S.I.]: [S.n.], 2014.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. **Pêcheux.** In: OLIVEIRA, Luciano do Amaral (Org.). **Estudos do Discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação:** o âmbito dos municípios. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 69, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>, acesso em 30 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. As cartilhas no processo de alfabetização. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização num processo discursivo. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. **Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância:** os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores S.A, 2005, p. 135-162.

SOARES, Natália Fernandes. *Direitos da criança: utopia ou realidade?* In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(Org.). As crianças: contextos e identidades. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

SOUZA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **E por falar em ensino fundamental de nove anos, mais um equívoco:** agora não precisamos mais alfabetizar... Agora é só letrar?, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=se%20que%20se%20destina%20artigo%20t%20c%20e%20por%20falar%20em%20ensino%20fundamental%20de%20nove%20anos%20mais%20um%20equ%20voco%20agora%20n%20precisamos%20mais%20alfabetizar...%20agora%20s%20letrar%3f>, acesso em: 20/04/2015

SOUZA, Solange Jobim e & PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papirus,1998.

SOUZA, Solange Jobim. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus,1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Edições 70, 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Autorização para Uso das Informações e Imagens

Eu, abaixo assinado e identificado, responsável legal de \_\_\_\_\_ autorizo o uso das informações prestadas nesta entrevista, para desenvolver **a pesquisa de doutoramento** que está centrada no estudo da “*Política do Ensino Fundamental de nove anos - abordagem discursiva, em instituições educacionais de municípios do Sul de Santa Catarina*”, desenvolvida pela doutoranda em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Maria Sirlene Pereira Schlickmann.

O uso destas e informações e imagens será realizado no âmbito da tese e para formação de acervo do grupo de pesquisa dos quais a pesquisadora faz parte: Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso, Pesquisa e Ensino - GADIPE.

A presente autorização abrange os usos acima indicados e também a sua utilização em publicações de relatórios, tese, livros, revistas especializadas e ainda a sua utilização em cursos de formação de profissionais que trabalhem com o Ensino Fundamental de nove anos.

Gostaria de salientar que na tese não será mostrado o rosto de nenhuma criança e também não serão utilizados os nomes das pessoas entrevistadas (utilizaremos pseudônimos). Apenas o nome do município e escola vai aparecer na pesquisa.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_ (SC), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Município onde mora: \_\_\_\_\_

Número da CI: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Roteiro de entrevistas<sup>69</sup>

Tubarão (SC), março de 2014.

Prezado(a) Diretor(a),

Esta é uma entrevista que objetiva buscar dados para reflexão sobre o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos na região sul de Santa Catarina. Sua contribuição será fundamental para que possamos ter um panorama deste processo em toda a nossa região, bem como prestar contribuição para sua melhoria. Por isso, é imprescindível que as respostas sejam espontâneas, de modo a representar a situação da forma mais realista possível quanto ao processo de implantação e implementação da Lei 11.24/06<sup>70</sup>. Esperando contar com vossa valiosa colaboração, antecipadamente agradecemos.

Saudações cordiais,

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - UNISUL

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto - Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - UNISUL

1. Indique quando o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado na sua escola?

( ) No ano de implantação da Lei, em 2006? \_\_\_\_\_

( ) Em 2007? \_\_\_\_\_

( ) Outro: \_\_\_\_\_

a) Sobre o processo de implantação do EF9A. Como foi implantado?

( ) De uma única vez?

( ) Gradativamente?

( ) Outra:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) O sistema de ensino municipal possui Resolução própria que normatiza o EF9A na respectiva rede ou utiliza a do Conselho Estadual de Educação?

( ) Resolução própria (Anexar uma cópia da Resolução ou Instrução Normativa expedida pelo Conselho Municipal de Educação e que o município utiliza)

( ) Utiliza do Conselho estadual de Educação

\_\_\_\_\_

<sup>69</sup> Foi utilizado o mesmo roteiro para entrevistar os diretores, professores e coordenadores pedagógicos.

<sup>70</sup> Gostaria de reiterar que o seu nome não vai aparecer na tese. O banco de dados e a autorização para utilização das informações na tese ficarão de posse da pesquisadora. Utilizaremos pseudônimos para nos referir aos informantes.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Em relação aos espaços (se possível, anexar fotos dos ambientes que são utilizados pelas crianças: dentro e fora da sala de aula):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Em relação ao mobiliário (se possível, anexar fotos dos ambientes que são utilizados pelas crianças):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Quando chega ao Ensino Fundamental a criança tem seis anos, ainda é muito pequena. Qual o lugar da criança de seis anos na escola com o Ensino Fundamental de nove anos? Que trabalho / espaços foram organizados para esta idade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Que concepção pedagógica está respaldando o trabalho pedagógico realizado no Ensino Fundamental de nove anos? (Se possível, anexar a proposta pedagógica da escola).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. A escola promoveu mudanças relativas à elaboração do planejamento e do currículo para subsidiar a ação docente em relação ao processo de apropriação da escrita? Quais? Descreva.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, aspectos positivos e negativos com a implantação da Lei 11.274/06.

a) Quais aspectos você indica como positivos e estão ajudando a melhorar o processo de alfabetização das crianças? Descreva.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Quais aspectos você considera como negativos e que ainda precisam ser melhorados no processo de alfabetização das crianças? Descreva.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Quais aspectos lhe preocupam e você acredita que ainda precisam ser melhor trabalhados com os educadores e escolas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

d) O que sua escola tem feito para aperfeiçoar, melhorar este processo? O que está ajudando melhorar o seu trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

e) As crianças que estão ingressando com seis anos na escola. Este dado favorece o diálogo entre as duas primeiras etapas da educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Que espaços de formação têm oportunizado a discussão acerca do processo de alfabetização no ciclo alfabetizador? Descreva.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada!!!