



O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS

Susana Inês Molon – FURG
CNPq

Resumo:

Este artigo apresenta os desafios e as implicações educacionais para as crianças e as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos que foram atingidas pela Lei nº 11.274, que instituiu uma nova modalidade de Ensino. Desde 2006, foram observadas 16 turmas de duas Escolas municipais da periferia da cidade do Rio Grande/RS. Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa estavam alicerçados na Abordagem Sócio-histórica e na Sociologia da Infância. Os dados coletados por meio de observações e de entrevistas semiestruturadas com as crianças evidenciaram o modo como as professoras e as crianças estão experimentando essa reorganização do espaço e do tempo no cotidiano escolar. Os principais desafios e implicações educacionais estão relacionados ao modo de conceber as crianças, os processos de desenvolvimento e aprendizado e as relações e práticas sociais na proposta pedagógica, bem como à forma de compreender o lúdico e a brincadeira no processo de ensinar e aprender e de se desenvolver. Esses desafios e implicações questionam se as professoras tiveram ou não conhecimento das orientações legais e se têm assegurado o espaço da formação continuada. Na Pós-graduação é necessário investir e investigar as Políticas de Educação e suas repercussões na Educação Básica.

Palavras-chave: Primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, Pesquisa com crianças, Formação continuada de professoras

As turmas das crianças de seis anos no novo ensino

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada no período de 2006 a 2011 com 16 turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em duas Escolas municipais da periferia da cidade do Rio Grande/RS.

O estudo investigou como as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto escolar. Além disso, foram analisadas as interações sociais entre as professoras e as crianças e entre as crianças, bem como as práticas pedagógicas das professoras das respectivas turmas. A pesquisa teve como foco o espaço da sala de aula, das interações sociais e das práticas pedagógicas, bem como das experiências das crianças e das professoras no contexto escolar e nos diversos espaços frequentados por elas, como a entrada na escola, o recreio, a merenda, a sala das professoras.

Tal estudo se justificou, e ainda hoje é necessário, em função da carência de pesquisas sobre experiências das crianças e das professoras e das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de nove anos.

A necessidade de compreender o processo de implantação do novo Ensino Fundamental, por meio de práticas bem sucedidas que possam contribuir para qualificar o Ensino e aproximar a Pós-graduação da Educação Básica, é ressaltada por Sarmento, Silva e Pauly (2011) na revisão de 31 dissertações e uma tese sobre o Ensino Fundamental de nove anos, entre os anos de 2006 a 2009, defendidas em programas de Pós-graduação. Os autores identificaram que o número de trabalhos desse tipo produzidos em cada ano vem aumentando ao longo do tempo, mas salientam, dentre os eixos temáticos encontrados, a carência de estudos que tenham como foco a criança e a infância (apenas três das 32 dissertações/tese).

Outro estudo semelhante foi realizado por Nogueira e Peres (2011), com dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, no período de 2006 a 2010. Na análise dos dados, as autoras encontraram que os principais aspectos investigados estão relacionados à política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, aos significados atribuídos pelas professoras ao Ensino Fundamental de nove anos, à alfabetização e ao letramento, à infância e às relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As pesquisas na Pós-graduação em Educação nos últimos anos priorizam a implantação e a consolidação do Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase aos dispositivos legais, ao processo de ensino e aprendizagem (alfabetização e letramento) e às concepções de infância das professoras. Desse modo, pouco se indaga sobre o modo como as crianças estão vivenciando e experimentando o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, bem como não são disponibilizadas ou investigadas as propostas pedagógicas do trabalho docente com as turmas do primeiro ano.

O primeiro ano do Ensino Fundamental

Em 2006 ocorreu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Sem dúvida, essa medida representa um marco significativo das Políticas Públicas de Educação relacionadas à infância e ao processo de escolarização no Brasil.

A discussão sobre o primeiro ano encontra-se nos documentos “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais”, de 2004, e “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, de 2007, lançados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

De acordo com as orientações do primeiro documento, no novo primeiro ano não se pode transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas sim deve-se conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil desses alunos. Para receber essas crianças, a escola necessita reorganizar suas formas de gestão, ambientes, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e avaliação para que as crianças sintam-se inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. Além disso, as professoras devem ficar atentas às diversas realidades sociais e diferentes níveis de aprendizado dessas crianças, sejam elas oriundas diretamente da família, sejam da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança.

No que se refere ao letramento e alfabetização das crianças, ao trabalhar esses processos, as professoras devem apresentar a escrita às crianças de forma contextualizada nos seus diversos usos. Devem também levar em consideração que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia seu contato com a escrita somente ao ingressar na escolaridade formal. Sendo assim, deve ser criado um ambiente alfabetizador que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. Além desses aspectos, é salientada a importância do trabalho coletivo e da formação continuada das professoras para a estruturação da nova proposta pedagógica do primeiro ano.

Já no segundo documento, o foco recai principalmente sobre os aspectos particulares dos processos de letramento e alfabetização das crianças de seis anos, considerados eixos orientadores da prática pedagógica no primeiro ano. É ressaltada também a importância da inclusão do lúdico e do brincar na sala de aula. Borba (2007) enfatiza que as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades devem abrir espaço para que se possa, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Segundo essa autora, é preciso considerar a brincadeira como uma atividade que articula processos de aprender, desenvolver-se e conhecer.

A discussão sobre as bases legais da implantação do Ensino Fundamental de nove anos encontra-se em Saveli (2008), Ujiie (2008) e Schneider e Durlí (2009).

Metodologia de pesquisa com as turmas das crianças

A investigação fundamentou-se na pesquisa qualitativa orientada pela Abordagem Sócio-histórica (FREITAS, 2002; ZANELLA, *et al.*, 2007), apoiada nas recomendações da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2005) para pesquisas com crianças.

Com esses pressupostos, os argumentos metodológicos que fundamentaram a pesquisa com crianças tiveram o intuito de torná-las sujeitos de investigação na pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar suas próprias visões e experiências.

Referindo-se à pesquisa com crianças, Silva, Barbosa e Kramer (2005), Kramer e Leite (1996) postulam como fundamental ouvir os ditos e os não ditos, “escutar os silêncios”. Para essas autoras, o percurso metodológico desse tipo de pesquisa deve basear-se na construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações.

Os sujeitos da presente investigação foram crianças de 16 turmas de duas Escolas municipais da periferia da cidade do Rio Grande/RS. De 2006 a 2009 foram observadas duas turmas a cada ano e as duas professoras que atuavam neste período em uma Escola municipal da cidade do Rio Grande/RS. Em 2010 e 2011 foram observadas as quatro turmas de cada ano e as oito professoras, sendo que três foram as mesmas nos dois anos, de outra Escola municipal da cidade do Rio grande/RS.

Os procedimentos metodológicos adotados foram observações nas salas de aula das professoras e registros dos dados, ou seja, as observações eram relatadas em diário de campo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças das turmas de 2010 e 2011, registradas em vídeo.

Na primeira escola investigada, durante o período de 2006 a 2009, foram desenvolvidas reuniões semanais com as duas professoras participantes da pesquisa, nas quais se discutiam questões a respeito dos principais temas observados na sala de aula. Em 2010 e 2011 aconteceu a participação no grupo de formação continuada das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, na segunda Escola pesquisada.

Análise dos resultados: Os desafios e as implicações educacionais para as crianças e professoras

Um dos desafios que a implantação do novo Ensino Fundamental provoca é a intensificação dos debates em curso sobre a concepção de infância, a discussão sobre a Educação da criança pequena e o processo de escolarização. Isso implica pensar a creche, a pré-escola, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, isto é, a Educação Básica e a Escola como instâncias de formação cultural, o que significa ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007).

Cabe salientar que os modos de conceber as crianças são socialmente determinados e datados, marcados pelas expectativas, aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem (NOGUEIRA, 2006). A produção de conceitos sobre a infância pela sociedade interfere diretamente no comportamento das crianças e modela formas de ser e agir de acordo com as expectativas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 2003).

As professoras observadas consideram as crianças como seres sociais, históricos, com direitos e deveres, seres ativos e criativos, com potenciais para aprenderem e se desenvolverem, que trazem uma bagagem cultural e social adquirida nas relações e práticas sociais presentes na trajetória de vida e na história de sua sociedade.

Então, se a condição humana tem origem nas relações sociais, a partir das quais são desenvolvidas as funções psíquicas superiores (pensamento, linguagem, raciocínio, memória, afetividade), é na aprendizagem escolar que são criadas as condições para apropriações e reelaborações do conhecimento pela criança através das ferramentas simbólicas e culturais para elas proporcionadas e por elas mediadas (VYGOTSKY, 2007).

Nesse contexto, crianças e professoras são entendidas como sujeitos constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais, sujeitos que se relacionam na e pela linguagem e que, portanto, são constituídos na e pela cultura. Assim, as práticas pedagógicas também constituem e são constituídas pelos sujeitos em relações, pois elas encontram-se em meio às teias de relações sociais e institucionais que envolvem professoras, crianças, famílias, demais profissionais das instituições educacionais, as comunidades nas quais as escolas estão inseridas e as Políticas Públicas de Educação.

Nessas tramas complexas vão-se tecendo os dramas das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e de suas professoras. Na análise dos dados obtidos, durante as observações em sala de aula e as discussões desenvolvidas com as professoras participantes da pesquisa nos grupo de formação continuada, foi possível identificar que elas compartilham concepções de infância que asseguram um estatuto de sujeito para as crianças.

O modo de conceber as crianças foi sendo configurado nas suas trajetórias de vida pessoais e profissionais, nos espaços de formação e atuação docente, na busca por um projeto coletivo que respeitasse as especificidades de cada uma. Elas trabalham de diferentes maneiras, considerando a especificidade de cada uma, a discussão coletiva da proposta e as parcerias estabelecidas entre elas.

Para essas professoras os processos de ensinar e aprender são construídos por meio de aventuras criadoras e mergulhos criativos, isso significa algo muito além dos limites da sala

de aula e da reprodução ou transmissão de conteúdo. As propostas pedagógicas observadas nas práticas diárias de ensinar e aprender foram vistas como experiências complexas, difíceis, que envolvem diferentes e múltiplas linguagens, que condensam e expressam diversas zonas de desenvolvimento proximal (por meio do reconhecimento dos diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizado entre as crianças). Além disso, que implicam compromissos sociais, políticos, estéticos e éticos entre os sujeitos e com a transformação da realidade social.

Nos processos de ensinar e aprender, o planejamento e a organização das propostas pedagógicas são manifestados nos movimentos discursivos das aulas – falando, ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras – e nos padrões de textos produzidos na escola: rodas de conversa, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, planos de aula, livros didáticos, entre outros.

Levando em conta esses fatores que constituem as propostas pedagógicas, as professoras pesquisadas exerceram suas atividades conscientes das especificidades do trabalho pedagógico no primeiro ano do novo Ensino Fundamental de nove anos.

Elas entendem que é importante para as crianças vivenciarem a escola como um espaço diferente de seus lares, pois tem uma organização e uma estrutura própria e, ao mesmo tempo, é fundamental acolher as suas histórias por meio da incorporação de suas condições e circunstâncias particulares na sala de aula, como, por exemplo, através do compartilhamento de suas experiências cotidianas nas rodas de conversa e da participação das mães e pais em algumas atividades na sala de aula, e por meio de iniciativas que desenvolvam a criatividade e a imaginação, que alternem movimentos, tempos e espaços; tendo em vista que as crianças de seis anos encontram-se entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (GOULART, 2007).

As professoras utilizam uma diversidade de textos, que as crianças podem ter acesso não somente no ambiente escolar, como: livros com textos informativos e literários, revistas, jornais, propagandas comerciais, rótulos e embalagens, documentos, cédulas monetárias, contas, talões de cheque, notas fiscais, catálogos telefônicos, músicas, cartazes, calendários, mapas e muitos outros.

Ao realizar atividades com diferentes portadores de textos, as professoras estão mobilizando as crianças para as práticas interativas da leitura, da oralidade, da análise linguística e da produção de texto, atividades que contribuem para a compreensão da função social da leitura e da escrita. Como exemplo dessa prática, o fragmento a seguir mostra um momento em que foi utilizada a ferramenta pedagógica do texto coletivo.

Mônica¹ colou um papel pardo na parede e explicou que juntos iriam contar a história que estava representada nas gravuras que tinham recebido. Mônica perguntou qual seria o título da história. Depois, perguntou, letra por letra, como escreveriam as palavras do título. O restante da história foi apenas narrado pelas crianças e escrito por Mônica, que interferiu poucas vezes. A história falava sobre uma menina que ajudava uma senhora com uma sacola de frutas. Por último, Mônica pediu aos alunos que assinassem no papel, pois todos eram autores da historinha. (Diário de Campo – 16/11/09)

Ao longo dessa atividade, a professora fazia diversos comentários sobre a estrutura do texto e a construção das palavras escolhidas pela turma. Ela auxiliava as crianças a tomar consciência dos equívocos que identificava na fala e na escrita deles, apresentando as dificuldades da escrita e conversando sobre elas.

Assim como essa, outras situações de aprendizagem foram promovidas com o propósito de valorizar o trabalho em conjunto, a cooperação e as trocas de informações e conhecimentos entre as crianças.

Essas práticas priorizaram as interações e reconheceram os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizado das crianças. Vygotsky (2007) concebe dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, que formam a Zona de Desenvolvimento Proximal. O autor considera nível de desenvolvimento real aquele relacionado com as funções mentais da criança, resultantes de determinados ciclos do desenvolvimento já completados. Dessa forma, a criança tem capacidade e autonomia de realizar a tarefa de modo independente. Já o nível de desenvolvimento potencial é aquele que a criança ainda não possui condições de executar a função sozinha, mas que com auxílio, seja ele através de dicas verbais ou gestuais, torna-se possível a realização daquilo que lhe é solicitado.

Na pesquisa realizada, constatou-se que as turmas são formadas por diferentes crianças com diferenças de aprendizado, de desenvolvimento e de interesse que são expressos na sala de aula, às vezes diretamente manifestados às professoras, às vezes registrados informalmente em uma conversa com quem observa e participa da turma, como demonstrado no seguinte episódio ocorrido entre uma criança e a pesquisadora:

Enquanto as outras crianças brincavam de casinha e com robôs, Miguel se interessa por um atlas, que logo é manuseado pelo menino. Ele começa questionando como se chamam alguns dos lugares mostrados. Eu vou mostrando alguns países, e ele logo pergunta se na Alemanha é deserto, pois o mapa era laranja. Eu lhe digo que não e aponto para os desertos da África. Miguel comenta comigo que nos desertos existem “asis”, referindo-se a Oásis, e que lá as pessoas veem miragens. Continuamos olhando outros mapas e quando comento sobre o mar, ele responde: “Aqui tem as marés né, meu pai trabalha no mar e minha mãe com peixe”. Em seguida segue seu

¹ Todos os nomes são fictícios, com vistas a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa

raciocínio explicando a seu modo a Teoria das Placas Tectônicas: ‘O mar divide as terras, mas sabia que uma vez isso aqui era tudo junto (os continentes), mas aí foi separando com o tempo... é tipo um quebra-cabeça que foi desmontando. Foi por causa das marés que separou tudo’. Pergunto a ele onde ele aprendeu isso, e ele me responde que viu na televisão. Então o Miguel pergunta sobre o gelo, onde ficam os pinguins e eu o aponto os Pólos. Em seguida pergunta onde nós estamos e constata que é bem pertinho do gelo. Em seguida ele diz: ‘-Tu sabia que o mundo tem uma linha, que na verdade não existe, mas fica bem no meio?’ Respondo que sim, que chama Meridiano de Greenwich, e lhe mostro onde fica. Ele ri do nome esquisito. ‘-Mas como que esses mapas podem ser o planeta, se ele é redondo?’ Então respondo que é como se esses mapas fossem a casca de uma maçã. Aí ele questiona: ‘-Mas como que as pessoas não caem, aquelas que estão aqui em baixo?’ Explico que no caroço desta maçã existe uma força que não deixa as pessoas caírem. E ele me diz: ‘-A gravidade né? Daí as pessoas não ficam flutuando igual os astronautas’. Eu concordo e ele fantasia: ‘-Mas seria legal se a gente flutuasse aqui né?’ Nesse momento algumas crianças se aproximam da mesa e a professora solicita que Miguel divida com os colegas aquilo que aprendeu. (Diário de Campo – 24/05/11)

Encontram-se no episódio relatado diferentes níveis de aprendizado, de desenvolvimento e de interesse. Como pode ser observado, inicialmente Miguel demonstra um interesse por um objeto/fenômeno de conhecimento específico, que foi manifestado pela presença um de atlas em sala de aula. Por meio desse instrumento repleto de signos e significados, Miguel pôde expressar que possuía um conhecimento prévio sobre o assunto, o que confirma a ideia de Vygotsky (2007) ao enfatizar que a criança está em constante aprendizado, incluindo o contexto externo à Escola. Miguel demonstra na sua fala que o ambiente influencia a sua zona de desenvolvimento proximal, apresentando explicações no seu nível de desenvolvimento real que foram provavelmente retiradas e/ou apropriadas de informações de programas educativos veiculados na televisão ou foram construídas com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Seus interesses pelos fenômenos da natureza e pela geografia se destacam na construção de seu conhecimento, manifestando inclusive conceitos “científicos” que ainda não foram trabalhados na Escola, como por exemplo, a Teoria das Placas Tectônicas, os oceanos, os continentes, os desertos, Meridiano de Greenwich, planeta e gravidade. Por meio de sua linguagem de criança de seis anos, fala que “*nos desertos existem ‘asis’, referindo-se a Oásis, e que lá as pessoas veem miragens*”. Enquanto criança, ri da expressão Meridiano de Greenwich e faz pergunta da forma como vê o mundo: “-*Mas como que esses mapas podem ser o planeta, se ele é redondo?*”; “-*Mas como que as pessoas não caem, aquelas que estão aqui em baixo?*”. Cabe ponderar que ao mesmo tempo em que fez essas perguntas de criança já se apropriou de conhecimentos produzidos; seu nível de

desenvolvimento real permite que responda à pesquisadora que é a gravidade que impede as pessoas de caírem.

Essa escuta sensível do que a criança fala possibilita ao outro, a professora, “conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola” (CORSINO, 2007, p. 58).

Para exercer essa escuta sensível, as professoras valorizavam as experiências das crianças vividas nas interações sociais fora do ambiente escolar, investiram no diálogo e na base afetivo-volitiva das crianças, ou seja, nas suas motivações, vontades, desejos, necessidades, emoções e interesses expressos na sala de aula.

Ao longo dessa análise, constatou-se o modo das professoras de conceberem as crianças como seres sociais e históricos, ativos e criativos, demonstrado no reconhecimento dos diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizado na sala de aula, bem como potencializado pelas relações entre as professoras e as crianças e entre as crianças. Portanto, no desenvolvimento das propostas pedagógicas foi possível inferir que essas professoras compreendem que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem em diferentes espaços, lugares e tempos e em diversos momentos com múltiplas linguagens, que as crianças aprendem imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, dialogando, brincando internalizando símbolos e significados, por meio das mediações das e nas relações sociais.

O papel e a importância do lúdico e da brincadeira no processo de ensinar e aprender e no desenvolvimento psicossocial

Ao longo das observações das crianças e das professoras, das 16 turmas investigadas, constatou-se que as brincadeiras estão sempre presentes na prática pedagógica, que o lúdico é parte estruturante do processo de aprendizado e de desenvolvimento das crianças. Esse ponto, que é a inclusão do “lúdico” e do “brincar” como elementos essenciais da prática pedagógica com as crianças de seis anos, vai ao encontro das orientações gerais e da literatura que trata da inclusão das crianças de seis anos no novo primeiro ano do Ensino Fundamental (KRAMER, 2007; BORDIGNON, 2009).

Uma das brincadeiras realizadas pelas professoras, por exemplo, é o bingo de letras, palavras ou números. As crianças gostam muito dessa brincadeira e se empolgam cada vez que marcam pontos em suas cartelas e, principalmente, quando vencem o jogo. Outra das atividades realizadas é a confecção de brinquedos a partir de materiais como papelão, isopor, caixas, lã. Momentos como esse proporcionam que as crianças usem a sua imaginação e

exercitem a sua criatividade, além de poderem experimentar a sensação de produzirem seus próprios utensílios.

Essas crianças, que acabaram de chegar à escola e começam a ser sistematicamente ensinadas, não podem assumir um papel único de aluno, no sentido clássico do termo, que se sobreponha à sua condição primária de criança. Não se pode esquecer que, mesmo dentro da escola, elas continuam sendo, em primeiro lugar, crianças que têm necessidades intrínsecas de brincar, criar, sujar-se, movimentar-se, correr, exercitar a sua fantasia e imaginação. Uma passagem de um dos diários de campo demonstra como a imaginação das crianças pode ser incitada na sala de aula:

Nesse dia, Marilene, a estagiária, chegou mais cedo para colocar dentro da sala de aula uma caixinha com uma carta dentro de um livro, cobertos por purpurina, que ela diria para as crianças que tinham sido deixados ali pela fada madrinha. Na fila, durante o percurso para a aula, as crianças conversavam com Marilene sobre os uniformes novos que haviam ganhado, a maioria dizendo que teve de fazer reformas porque eram muito grandes para seus pequenos corpos. Quando entramos na sala, as crianças surpreenderam-se com os artefatos deixados pela fada e esqueceram imediatamente de suas reclamações. Todos foram para a volta da mesa muito empolgados, principalmente Camila e Jéssica, que nos mostravam, eufóricas, a carta que havia sido deixada. Depois disso, as crianças sentaram em roda, ansiosas para ouvir o que dizia na carta e qual era a história deixada pela fada dessa vez. Na carta, a fada lhes perguntava se tinham irmãos mais velhos ou mais novos e, enquanto Marilene a lia, as crianças interagiam contando coisas sobre suas famílias. A história escolhida era a da Pequena Sereia, à qual as crianças ouviram depois da carta, atentamente. (Diário de Campo – 10/06/11)

A fantasia das pequenas crianças nesse momento incitou sua curiosidade e vontade de aprender, que, nesse caso, as estimula à prática da leitura e escrita. Essas crianças, mesmo sendo alunas(os) e estando dentro de uma sala de aula, precisam de momentos como esse, em que podem simplesmente ser crianças, fantasiar, imaginar...

Assim como a atividade escolar promove o aprendizado e o desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) caracteriza o brincar como um importante fator para que as crianças também possam se desenvolver. É através do brincar que as crianças irão adquirir as noções de ação no real e também de moralidade, pois, ao brincarem, além de estabelecerem regras que vão sendo internalizadas, elas também reinterpretam certos papéis presentes na cultura da qual fazem parte. Todas essas (re)interpretações são possíveis, por meio da aquisição da linguagem – função psicológica superior – que torna possível a representação simbólica.

Fora da sala de aula, enquanto as crianças interagem entre si sem a intervenção de um adulto por perto, pôde-se observá-las divertindo-se com velhas e novas brincadeiras, imaginando, fantasiando e fazendo de conta. As brincadeiras que se sobressaem são as já conhecidas, passadas de geração em geração, mas de certa forma renovadas a cada ato pela imaginação fértil das crianças: pular corda, pular elástico, brincar de polícia e ladrão, de casinha, de boneca, de família, jogar bola, andar de cavalinho de pau, amarelinha, bambolê, chicotinho queimado, e tudo mais que o faz-de-conta permitir.

As vivências das crianças dessa idade em relação às brincadeiras são muito importantes no decorrer de seu desenvolvimento psicossocial. É importante que o seu direito de brincar seja primordialmente assegurado em todas as instâncias de suas vidas, principalmente dentro do contexto escolar, no qual elas acabam de se inserir como curiosas exploradoras.

Nesta investigação, percebeu-se que as professoras primam por ações pedagógicas que trabalham com o lúdico na mesma medida em que constroem com as crianças um ambiente alfabetizador. Além disso, muitas vezes há a dedicação de tempo livre para brincadeiras na própria sala de aula, além da extensão do tempo do recreio. Essa metodologia permite que não se faça um rompimento brusco entre a Educação Infantil e os anos iniciais, um fazer necessário para essa nova realidade escolar.

Foi observada a iniciativa das professoras em incentivar a prática social da leitura e da escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, reconhecendo e respeitando o conhecimento empírico das crianças. Para tanto, notou-se que elas valorizam o diálogo e o trabalho com diferentes linguagens – a música, o canto, a fala, a expressão corporal, a pintura e a escrita – e distintos portadores de texto – livros de histórias, revistas, jornais, embalagens –, enfim, todos os tipos de escrita presentes no cotidiano das crianças.

Afinal, “a ação pedagógica é formada de erros, acertos, reflexões, idas e vindas” (ALVES, 2007, p. 70), por isso é importante que as professoras se questionem sobre os objetivos e contribuições das atividades e das experiências para a constituição dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

Considerações finais

Vários autores, dentre eles, Bordignon (2009), Moro (2009), Dantas e Maciel (2010), Silva e Scaff (2010), Lira, Machado e Fassini (2011), vêm sinalizando que um dos principais problemas da reorganização do Ensino Fundamental é a possível falta de preparação e de conhecimentos das professoras para o trabalho com as crianças de seis anos. Essas pesquisas

evidenciam que as professoras demonstram não se sentirem preparadas para a atividade docente com as crianças de seis anos, pois não foram devidamente orientadas e/ou carecem de programas de formação continuada. Essas professoras demonstraram sentimentos de angústia e frustração perante a mudança, e preocupação com a dificuldade da escola em acolher as culturas e linguagens infantis e romper com práticas mecânicas e reprodutoras de alfabetização e letramento, e expõem as suas sobrecargas, já que assumem individualmente a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho, uma vez que há dificuldades de estabelecer parcerias para um trabalho coletivo.

Diferentemente disso, as professoras das 16 turmas pesquisadas demonstraram compartilhar ideias que vão ao encontro das orientações e diretrizes legais e da literatura que trata de incluir o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para elas, isso não representou uma mudança de perspectiva na proposta pedagógica, muito pelo contrário. Como as professoras fazem questão de enfatizar, “não foi um problema para nós incluir as brincadeiras, pois o lúdico sempre fez parte estruturante da proposta pedagógica”. Elas compreendem as crianças como sujeitos constituídos a partir das relações que estabelecem em contextos sociais, econômicos e culturais distintos, e a ação pedagógica como sendo constitutiva de sujeitos, considerando a escola como espaço privilegiado em que essas ações acontecem. Elas apresentaram um envolvimento com as crianças e com o mundo delas, bem como o seu comprometimento social e político, estético e ético com a Educação, com o espaço escolar, com os sujeitos históricos.

A partir das leituras, observações e análises realizadas, constatou-se que as professoras participantes da pesquisa preocuparam-se em desenvolver um trabalho que não fizesse um rompimento entre a Educação Infantil e os anos iniciais, um fazer necessário para o primeiro ano do novo Ensino Fundamental de nove anos. Elas buscavam construir um ambiente alfabetizador por meio de diferentes atividades, valorizando o diálogo, a base afetivo-volitiva e o trabalho com diferentes linguagens e distintos portadores de texto, bem como com as diferentes zonas de desenvolvimento proximal.

Na pesquisa realizada, pôde-se acompanhar o trabalho realizado pelas professoras, caracterizado como uma prática docente coerente, crítica e transformadora, referendada no grupo de formação continuada. É muito importante que o espaço de formação continuada seja garantido no cotidiano das escolas. Assegurar a formação continuada para as professoras do primeiro ano tem sido um desafio do sistema de Educação. Uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no que toca às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação

continuada e coletiva é uma atitude indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2004).

As discussões nas reuniões de grupo com as professoras sobre a prática pedagógica no seu acontecer possibilitaram as argumentações das bases teóricas que sustentavam os seus trabalhos docentes, nem sempre conscientes ou explicitadas. Nisso residem as contribuições desses procedimentos metodológicos que potencializaram a construção reflexiva e crítica do fazer pedagógico e das implicações da pesquisa em sala de aula, pois todos os envolvidos demonstraram interesse em discutir as teorias e as práticas, repensando o processo de ensinar e aprender e assim questionando constantemente suas próprias práticas pedagógicas e as atividades de pesquisa.

Embora sejam motivo de grande preocupação, o primeiro ano do Ensino Fundamental e a inserção das crianças de seis anos no processo de escolarização, o debate deve contemplar a Educação Infantil e os nove anos do Ensino Fundamental. É importante ter presente o conjunto de mudanças que estão ocorrendo na Educação no Brasil e considerar a complexidade educacional atrelada às Políticas Públicas de Educação, as condições de trabalho docente, a política de formação inicial e continuada. A preocupação com a implantação dos nove anos do Ensino Fundamental não pode estar dissociada ou à parte dos debates sobre os caminhos da Educação no Brasil. Essa visibilidade da totalidade e da complexidade da Educação brasileira pode ser trabalhada pela pós-graduação, aproximando-se da Educação Básica. Neste momento, deve-se investir e investigar propostas e programas, além de propor ações e projetos coletivos que possam melhorar a Educação Básica como um todo. Os resultados mostram a importância da pesquisa em Educação, expressam a relevância e a urgência do trabalho contínuo com os profissionais dessa área.

Referências

ALVES, J. O. *Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo práticas pedagógicas – tecendo diálogos*. Dissertação de Mestrado. Rio Grande: FURG, 2007.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

BORDIGNON, J. T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressaram aos seis anos de idade no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. & NASCIMENTO, A. R. (orgs.) *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, jan./mar., 2010.

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

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. & NASCIMENTO, A. R. (orgs.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LIRA, C. M.; MACHADO, A. F. M.; FASSINI, C. S. de O. Professores e crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: desafios e expectativas. *Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 125-133, maio/ago., 2011.

MORO, C. de S. *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná, 2009.

NOGUEIRA, A. L. H. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 129-138, jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, G. M.; PERES, E. T. Ensino Fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2010. *Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 179-187, maio/ago., 2011.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e modernidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (orgs.). *Infância e produção cultural*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, nº especial, p. 137-162, jul./dez., 2002.

SARMENTO D. F.; SILVA, G. F. da; PAULY, E. L. Ensino Fundamental de nove anos: mapeamento e análise de dissertações e teses. *Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 188-198, 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun., 2008.

SCHNEIDER, M. P. & DURLI, Z. Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 189-214, jul./dez., 2009.

SILVA, A. A. & SCAFF, E. A. da S. Ensino Fundamental de nove anos: política de integração ou conformação social? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan./jun., 2010.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul., 2005.

UJIE, N. T. Ensino Fundamental de nove anos: análise e perspectiva de ação. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 5, n. 2, p. 37-45, dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.