

ANDRÉA LEMES LUSTIG

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

EDITORA
UNEMAT

ANDRÉA LEMES LUSTIG

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Cáceres - MT
2022

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2022

Copyright, da autora, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Adenilza de Oliveira Campos

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

Lustig, Andréa Lemes.

Práticas pedagógicas no 1º ano do ensino fundamental /
Andréa Lemes Lustig. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2022.
131p.


Livro digital. Contém gráficos

ISBN : 978-65-86866-89-6

1. Pedagogia. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino
fundamental. I. Título. II. Autor.

CDU 37.01

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	--

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE . 9	
1.1 A inclusão da criança de seis anos e o Ensino Fundamental de Nove Anos: fundamentação legal	10
1.2 A organização do trabalho pedagógico junto às crianças de seis anos: orientações do MEC. 17	
2 A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE: DE QUAL CRIANÇA ESTAMOS FALANDO?	24
2.1 Concepção de infância e criança.....	24
2.2 Características próprias das crianças	30
2.3 A aprendizagem da criança de seis anos de idade com enfoque na teoria Piagetiana	32
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DESEJÁVEL PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE.....	38
3.1 Conceituando alfabetização e letramento	39
3.2 Capacidades que a criança deve atingir na 1ª fase do 1º Ciclo do EF – 1º Ano.....	41
3.3 Processo de apropriação da leitura e escrita	47
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
4.1 Balanço de Produção	56
4.2 Contextualização teórica da pesquisa.....	60
4.2 Contextualização teórica da pesquisa.....	62
4.3 Aportes teóricos da Análise de Conteúdo.....	66
4.4 Locus da pesquisa	66
4.5 Critérios para seleção da escola campo e dos sujeitos da pesquisa.....	68
4.6 Características da escola-campo.....	69
4.7 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados	69
4.8 Considerações sobre a análise da prática pedagógica	71
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
5.1 Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa	73
5.2 Análise da prática pedagógica	75
5.2.1 Transição da EI para o EF: organização do espaço	75
5.2.2 A criança do 1º ano e a brincadeira	79
5.2.3 Literatura infantil: qual espaço ocupa no 1º ano do EF?.....	85
5.2.4 O ensino da leitura e da escrita	91
5.2.5 Relação professor criança	102
6 ANÁLISE DA ENTREVISTA E A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	125
SOBRE A AUTORA.....	131

APRESENTAÇÃO

[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

(João Guimarães Rosa)

A prática pedagógica se fez presente em minhas reflexões desde quando adentrei no ambiente escolar na condição de monitora da educação infantil em uma escola particular de Cáceres, na década de 1990. Era o momento do borbulhar do Construtivismo, muitos professores resistiam, preferiam trabalhar com teorias já conhecidas que se voltavam basicamente para a transmissão, desconsiderando todo o conhecimento já construído pela criança. Iniciou-se, então, na escola onde eu exercia a monitoria, um grupo de estudos com o intuito de aprofundar a proposta Construtivista. Isso fez com que despertasse um interesse ainda maior por querer compreender de que modo a criança se apropriava dos códigos linguísticos e lhes atribuía significado, levando-me a ingressar, em 1994, no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso. O interesse por essa área continuava cada vez mais aguçado, o que se refletiu na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado à alfabetização. Após terminar a Licenciatura em Pedagogia, percebi que ainda necessitava de conhecimentos mais específicos sobre a linguagem e iniciei um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura, que me levou a refletir ainda mais sobre a linguagem nas séries iniciais, cuja temática do TCC foi *Implicações no processo de aquisição da linguagem*.

Em encontros de formação continuada, oferecidos pelo Centro de Formação e Atualização de Professores, CEFAPRO, constantemente me deparava com professoras preocupadas e, muitas vezes, frustradas frente às dificuldades das crianças em relação à escrita e leitura, relatando o fato de que a maioria das crianças chegava ao final da 3ª fase do primeiro Ciclo de Formação Humana sem conseguir ler e escrever. A preocupação mais recente das professoras é que recebem crianças de seis anos de idade no EF, conforme a Lei n. 11.274 de 2006, a qual institui o Ensino Fundamental de nove anos, regularizado no Estado de Mato Grosso mediante a Resolução nº 257/06 – CEE/MT. Consta nessa Lei, que as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar que a transição da Educação Infantil, EI, para o Ensino Fundamental, EF, se efetive de modo a evitar rupturas no processo ensino-aprendizagem, resguardando o desenvolvimento infantil quanto aos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e culturais.

Os fatos citados levaram-me aos seguintes questionamentos: As práticas pedagógicas de leitura e escrita têm sido realizadas de forma lúdica e prazerosa, garantindo uma transição da EI para o EF sem rupturas no processo de ensino-aprendizagem? Nas atividades propostas há demonstração de respeito ao desenvolvimento da criança? Esses questionamentos culminaram com a elaboração do problema de pesquisa: **A prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental contempla as especificidades de aprendizagem das crianças de seis anos de idade?**

Esse questionamento provocou a necessidade de um estudo mais sistematizado sobre o assunto, e, a partir dele, foi elaborado o objetivo geral: Investigar se as práticas pedagógicas utilizadas por professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade. Para responder a essa problemática foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Observar como ocorre a transição da EI para o EF;
- Identificar se a brincadeira e a ludicidade são incorporadas à prática das professoras;
- Observar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização;
- Identificar as atividades e metodologias utilizadas pelas professoras para a apropriação da escrita e leitura;
- Identificar como ocorre a relação professor-criança.

Para percorrer esse caminho foi necessária uma revisão de literatura com o objetivo de mapear o que se tem pesquisado nos programas de pós-graduação em educação, mestrado e doutorado, a respeito da prática pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, as buscas centraram-se no Banco de Teses, através da consulta *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Optou-se por iniciar as buscas pelas dissertações e, posteriormente, pelas teses. Os assuntos, abordados nas dissertações e teses demonstram certa proximidade com a presente pesquisa, o que possibilitou ampliar conhecimentos sobre a grande área de estudo que é o Ensino Fundamental de nove anos. Entretanto, nenhuma dessas produções pesquisadas aborda exatamente a temática proposta nessa obra e nem a região proposta para a pesquisa. Diante desse mapeamento entendo que esta pesquisa apresenta relevância científica, pois proporcionará contribuições teóricas acerca do EFNA no Estado de Mato Grosso, mais precisamente sobre como a prática pedagógica com as crianças de seis anos de idade que se encontram no 1º ano vem sendo trabalhada no interior das escolas.

O trajeto deste estudo está estruturado em seis capítulos, fundamentados em teorias relacionadas às políticas educacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, concepção de criança, infância, desenvolvimento infantil e prática pedagógica. No capítulo I discorre-se sobre a forma como hoje se configura o Ensino Fundamental - EF no Brasil, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos de duração - EFNA e, na sequência, sobre o que a literatura e os documentos oficiais apregoam sobre a proposta pedagógica para as crianças do primeiro ano do EFNA. Neste estudo utilizam-se os seguintes dispositivos legais: Lei nº 9.394, de 1996, que trata das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Lei nº 10.172, de 2001, que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE; Lei nº 11.114, de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF; e, por fim, a Lei nº 11.274 de 2006 que amplia o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. Recorre-se, também, a alguns documentos aprovados após a Lei nº 11.274/2006, entre os quais o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer nº 11/2010 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA; e a Resolução nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

EFNA. Utilizam-se, também, documentos elaborados pelo MEC: Relatório do Programa (2004, 2005 e 2006); Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004); e Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (2009). Além desses documentos que expressam concepções e orientações, lança-se mão também da reflexão teórica de Kramer (2007), Nascimento (2007), Corsino (2007), Goulart (2007) e Oliveira (2010).

No capítulo II aprofunda-se o estudo sobre a compreensão da criança. Faz-se uma retrospectiva do universo infantil a partir de sua constituição nos diversos tempos e espaços, considerando-se os interesses políticos e sociais de cada época, por se acreditar que a criança é um ser social inserido em um conjunto de relações sociais, portanto, desde a mais tenra idade deve ser educada a tomar consciência de seu papel na sociedade. Sabe-se, também, que a criança é capaz de interferir em sua realidade e mudá-la, por isso faz-se necessário educá-la pelas ações políticas, tarefa possível através de uma alfabetização inserida em um contexto social. Acredita-se que essa retrospectiva, permeada por um deslocamento teórico acerca da concepção da criança, possibilitará a compreensão do processo histórico, social e cognitivo do ser infantil e de suas implicações na atual política educacional brasileira. Para se construir essa trajetória, este estudo assenta-se em alguns teóricos que buscam compreender a criança desde a Antiguidade até os dias atuais. Para essa construção social da criança, os autores que muito contribuíram foram: Platão (2004), Rousseau (1999), Ariès (1981), Kohan (2003), Heywood (2004), Kramer (1999 e 2007), Stearns (2006), Kuhlmann (2010), Sarmiento (2007) e Postman (2011) que trazem valiosas contribuições para o desvendamento da história da infância. Abordam-se, também, as características das crianças pequenas e, para tanto, além dos documentos do MEC, utiliza-se o referencial de autores contemporâneos — Rappaport, (1981) Davidoff (1983), Seber (1997) e Ries (2003) — que discutem, em suas obras, o processo de desenvolvimento da criança à luz dos estudos de Piaget sobre o modo com que o conhecimento se desenvolve nas crianças.

No capítulo III dialoga-se sobre a prática pedagógica desejável para a criança de seis anos de idade que hoje se encontra no 1º ano do EF. Nesse capítulo, inicialmente, faz-se uma reflexão sobre os conceitos teóricos de alfabetização e letramento. Posteriormente, abordam-se as capacidades que a SEDUC/MT considera que as crianças devam atingir até o final do 1º Ciclo de Formação Humana, além de discutir sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita articulado às áreas do conhecimento. Por fim apresentam-se orientações relevantes para uma prática pedagógica desejável, contidas nas Orientações Curriculares de Mato Grosso e em estudos que abordam a alfabetização. Na tentativa de evidenciar uma prática desejável para essas crianças lança-se mão das concepções de Seber (2006) Ferreiro (1985, 2003, 2006, 2011), Teberosky (2001), Guimarães (2011), Soares (2011 e 2012) e Carvalho (2011), dentre outros.

No capítulo IV consta o referencial metodológico que orientou a pesquisa, apresentando-se o processo de construção do percurso metodológico; o balanço de produção; a contextualização da pesquisa e a sua abordagem; o aporte teórico da Técnica de Análise de Conteúdo; o *locus* da pesquisa; o percurso realizado para definir o campo e os sujeitos; as características da escola campo; os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Para tanto, o estudo sustenta-se,

teoricamente, nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) Lüdke e André (1986), Santos (2006), Gatti (2007), Ghedin e Franco (2008), Gil (2009), Oliveira e Lima (2011), Triviños (2011), Bardin (2011) e outros que contribuíram significativamente para a definição da opção metodológica.

Ancorados na teoria da Análise de Conteúdo apresenta-se, no capítulo V, a construção da análise de dados da observação. Inicialmente, traça-se o perfil acadêmico dos sujeitos da pesquisa; em sequência procede-se à análise dos dados da observação a partir das categorias: a transição da EI para o EF, a criança do 1º ano e a brincadeira, literatura infantil no 1º ano do EF, o ensino da leitura e da escrita, e, a relação professora/criança. E, no capítulo VI apresentam-se a análise da entrevista e a triangulação dos dados na tentativa de elucidar alguns questionamentos acerca da prática pedagógica observada.

Por fim, tecemos algumas considerações em relação ao resultado deste estudo, considerações que não julgamos finais, pois, como seres inacabados que somos, envoltos na reflexão e questionamentos, reconhecemos que ficaram lacunas. Mas, ainda assim, acreditamos contribuir para as discussões acerca da prática pedagógica desenvolvida junto às crianças de seis anos de idade.

1

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...], pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas [...].
(George Snyders)

Neste capítulo discorreremos sobre a forma como se configura, hoje, o Ensino Fundamental – EF, em nosso país, a partir da implantação da etapa da educação básica com nove anos de duração e, posteriormente, abordamos o que a literatura e os documentos oficiais apregoam sobre a proposta pedagógica para a inclusão das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos - EFNA.

Para discutir o processo de implantação do EFNA fizemos um recorte teórico a partir da LDBEN nº 9.394 que, já em 1996, sinalizava uma mudança na estrutura da Educação Básica relativa à faixa etária de entrada da criança na escola e aos anos da obrigatoriedade do EF.

A compreensão dessa nova estrutura está ancorada na história da educação brasileira por meio da legislação que dá o amparo legal à mudança estrutural do EF. Assim, para descrever o atual cenário educacional brasileiro, no item 1.1 recorreremos aos pareceres, resoluções e leis que foram se constituindo desde a década de 1990 até a atualidade. Para tanto, utilizamos os seguintes dispositivos: Lei nº 9.394, de 1996, que trata das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Lei nº 10.172, de 2001, que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE; Lei nº 11.114, de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF, e, por fim, a Lei nº 11.274, de 2006, que amplia o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e determina o prazo de implantação até 2010. Recorreremos, também, a alguns documentos aprovados após a Lei nº 11.274/2006: o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer nº 11/2010 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA; e a Resolução nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA. Também utilizamos documentos elaborados pelo MEC: Relatório do Programa (2004, 2005 e 2006), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004) e Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (2009). Além dos autores que expressam suas concepções e orientações nestes documentos, lançaremos mão da reflexão teórica de Oliveira (2010) acerca do tema.

Ao tratarmos sobre a organização do trabalho pedagógico junto às crianças de seis anos de idade no EF, no item 1.2 utilizamos as concepções teóricas de Kramer (2007), Nascimento (2007), Corsino (2007) e Goulart (2007) cujos artigos fazem parte do documento Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que traz orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, o Parecer CNE/CEB nº 7/ 2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental de nove anos. Entretanto, em alguns momentos retornamos a alguns documentos já citados no item anterior.

Refletir sobre a inclusão da criança de seis anos e o EFNA provoca alguns questionamentos: Por que falar da inclusão da criança de seis anos na ambiência do EF se ela já está inserida nesse contexto desde 2005? Por que falar da obrigatoriedade dos anos de escolarização sendo que já foram regulamentados os nove anos? Afinal, quais argumentos justificam, de fato, a ampliação do EF? Esses são questionamentos de um passado muito próximo que nos inquietam.

Embora as leis que tratem dessas questões tenham sido regulamentadas em 2006, tendo como prazo final para a implementação do EFNA o ano de 2010, acreditamos ser preciso refletir sobre sua concretização, questionando se no cotidiano de nossas escolas os objetivos, a infraestrutura, a renovação na prática pedagógica e o currículo de fato se coadunam com as especificidades da criança de seis anos de idade que adentra no ambiente do EF.

Transcorridos quatro anos da obrigatoriedade da inclusão da criança de seis anos no EF e da implantação do EFNA sentimos a necessidade de maior aprofundamento sobre essa temática e sobre a proposta pedagógica para essa etapa da Educação Básica, conforme veremos a seguir.

1.1 A inclusão da criança de seis anos e o Ensino Fundamental de Nove Anos: fundamentação legal

Ao propor uma reflexão sobre o EFNA sentimos necessidade de localizar, no espaço temporal, a origem de suas primeiras discussões. Sabemos que a discussão sobre a ampliação da obrigatoriedade dos anos escolares é uma discussão histórica e universal, porém, limitamos a nossa reflexão às discussões sobre a obrigatoriedade dos nove anos de escolarização no contexto brasileiro.

Tomamos como ponto de partida para a discussão a LDBEN nº 9.394/96 que sinaliza a possibilidade da ampliação do EF quando, no título III, que trata “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, preconiza que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (art. 6º). Logo adiante, no parágrafo 3º, lemos:

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, **facultativamente, a partir dos seis anos**, no ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 31-32, grifo nosso).

Percebemos, nessa citação, que na LDBEN nº 9.394/96 já há a perspectiva da inclusão da criança de seis anos de idade no EF. A LDBEN, ainda, nas Disposições Transitórias, institui a “*Década da Educação*”, determinando o prazo de um ano para a União encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação que traria diretrizes e metas para os dez anos seguintes, o que demonstra que já ocorreriam mudanças na educação.

A Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011), apresenta um panorama educacional brasileiro da década de 1990 que detecta um inchaço nas matrículas do EF em consequência da distorção idade-série proveniente dos altos índices de reprovação. Esse dado foi constatado no senso escolar de 1996, em que o índice de reprovação era maior que 46%,

ou seja, a faixa etária da maioria dos alunos do EF não correspondia à série à qual deveria estar, provocando, assim, a distorção idade-série.

O PNE/2001 também apresentou outra situação gerada a partir da reprovação. A criança, ao ficar um maior período de tempo no EF gerava custos adicionais ao sistema de ensino, porque o EF, que era para ser concluído em oito anos, levava, aproximadamente, 10 a 11 anos para ser concluído. Diante desse cenário, o que fazer?

Em consonância com a sinalização já apontada na LDBEN/1996, o PNE/2001 estabelece, dentre outras medidas, como um dos objetivos e metas do Ensino Fundamental: “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 sete a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 24, grifo nosso).

Muitos questionamentos e sugestões surgiram na tessitura da Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394/96, e que dispõe sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. (BRASIL, 2006).

Os questionamentos e sugestões que surgiram durante o processo de implantação do EFNA foram sistematizados, inicialmente, no primeiro Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental, elaborado e publicado pelo MEC, em 2004, resultante de seminários regionais entre MEC e diversas instituições de ensino. As questões e sugestões dos participantes sobre os aspectos a serem abordados no documento de orientações gerais, oriundas desse encontro, foram registradas *a priori* nesse relatório, e, posteriormente, teorizadas no documento intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b). Nesse documento constam questões de extrema relevância para a implantação do EFNA: concepção de infância, de alfabetização e letramento, educação com qualidade social, respeito às especificidades da faixa etária das crianças, transição da educação infantil para o EF, as metodologias permeadas pelo lúdico e pelo brincar. Mas, mesmo com essas orientações, muitas dúvidas ainda permaneceram entre os educadores.

Conforme consta no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b, p. 14), a meta do PNE tem duas intenções: “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”.

O mesmo documento, no item 2, quando trata do “Por que o EF a partir dos seis anos” pontua que, conforme pesquisas recentes, apenas 81,7% das crianças de seis anos estão na escola,

[...] sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental. Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. (BRASIL, 2004b, p. 17).

Outro argumento importante destacado no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais é o fato de as classes populares serem as mais beneficiadas com a implantação do EFNA. Esse documento afirma que “os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas

ao sistema de ensino” (BRASIL, 2004b, p. 17). Concordamos com essa afirmação, pois as crianças dos setores populares, muitas vezes, não frequentam a escola porque precisam ajudar os pais no sustento da casa, enquanto os filhos das camadas média e alta podem dedicar-se exclusivamente à escola. Além disso, essas camadas possuem condições financeiras para matricular seus filhos em escolas particulares não ficando a mercê da oferta de vagas nas instituições públicas.

Encontramos no documento Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – Relatório do Programa (BRASIL, 2004a) outro argumento para justificar essa ampliação:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um **salto na qualidade da educação**: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos (p.1. grifo nosso).

Podemos observar que os argumentos apresentados nesses documentos centram-se em duas justificativas: no primeiro documento temos a inclusão, principalmente das crianças das camadas desfavorecidas, e, no segundo, a qualidade da aprendizagem, conseqüentemente, da educação. O discurso oficial, contido no documento Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, respaldado na problemática “inclusão e qualidade”, justifica a mudança na estrutura do EF com o seguinte objetivo: “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2006, p. 7).

Considerando-se o cenário educacional brasileiro, tanto a LDBEN/96 quanto o PNE/2001 possibilitaram ação emergencial no sentido de reorganizar a escolarização. O artigo 2º do PNE preconiza que “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, p.1). Porém, as metas e os objetivos traçados no PNE, que se configuram um plano regulamentador das ações educacionais em nosso país, não foram suficientes para consolidar, em todos os municípios do território brasileiro, a inclusão da criança de seis anos de idade e a ampliação do ensino obrigatório para nove anos. Mesmo com a possibilidade de o EFNA estar instituído como meta no PNE desde 2001, esse assunto só se tornou tema de debate nacional a partir de 2004 quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC, indutor de políticas educacionais, decidiu desenvolver uma metodologia de trabalho articulado com as instituições voltadas às questões educacionais em consonância com os teóricos da área.

Conforme o Parecer nº 24/2004 do Conselho Nacional de Educação, que trata dos “estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração”, ao declarar seu voto o conselheiro enfatiza:

Considerando a crescente universalização do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos de duração, bem como a meta estabelecida pela Lei 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação, recomenda-se aos sistemas de ensino que, com base no regime de colaboração, **empenhem-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos, objetivando a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade**, assumindo-o como direito público subjetivo (BRASIL, 2004, p.9, grifo nosso).

A partir do ano de 2004 estudos e reflexões sobre a inclusão da criança de seis anos e o EFNA se multiplicavam em todo o país e os posicionamentos ainda eram antagônicos.

Na busca pela concretização das metas do PNE 2001, e também por ter um cenário educacional que demonstrasse equidade, foi necessário que a política educacional se posicionasse de forma incisiva. Com o propósito de assegurar a entrada da criança aos seis anos de idade em ambiente escolar, entrou em vigor a Lei nº 11.114, de maio de 2005, com o objetivo de tornar obrigatório o início do EF aos seis anos de idade, a partir do início do ano letivo de 2006, alterando, assim, dentre outros, o art. 6º da LDBEN 9.394/96. Entretanto, conforme o Parecer nº 24 do Conselho Nacional de Educação, essa política fez com que a estrutura do cenário educacional de nosso país se organizasse de formas diferentes. Em alguns estados brasileiros a criança iniciava o EF aos seis anos, porém, em muitos outros essa realidade ainda não se fazia presente.

Nesse sentido, no que se refere à inclusão da criança de seis anos no EF, a LDBEN, em seu art. 6º, passou a estabelecer que: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a **partir dos seis anos de idade**¹, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Caminhando rumo à estruturação da ampliação do EFNA, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica articularam-se na elaboração de pareceres e resoluções que propiciaram a concretude dessas discussões. O Parecer CNE/CEB nº 06 de 2005, que visa ao estabelecimento de normas para a ampliação do EFNA, contém questões relevantes, como o fato de até então apenas dois estados brasileiros, Goiás e Minas Gerais, terem implantado o EFNA. Diante da pouca adesão da obrigatoriedade de nove anos de escolaridade esse mesmo Parecer estabelece:

Finalmente, registra-se que o Ministério da Educação está ultimando proposta de Projeto de Lei, a ser encaminhado ao Congresso Nacional, no sentido da implantação progressiva, no prazo de cinco anos, pelos sistemas de ensino, do Ensino Fundamental com duração de nove anos (BRASIL, 2005b, p. 4).

As discussões continuaram em meio a tantas divergências, e o fato de estar regulamentada a inclusão da criança de seis anos no EF não garantiu um EFNA. Quanto a isso, no Parecer CNE/CEB nº18/2005, que trata das orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF obrigatório, consta:

A antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas de educação, no sentido de democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da Nação Brasileira. Em alguns estados e municípios já se experimentavam estas medidas; o Ministério da Educação junto com estados, municípios e entidades representativas dos educadores e da sociedade vinham promovendo estudos e debates sobre a matéria; aguardava-

¹ Sabemos que a LDBEN 9.394/96, no que trata do art. 6º, teve nova alteração em 2013 pela Lei 12.796, incluindo as crianças de e cinco anos na Educação Básica. Entretanto, para efeito deste estudo não entraremos nessa discussão por não ser nosso foco de pesquisa.

se que fossem apreciados, em breve, pelo Congresso Nacional, os projetos de Lei que pretendiam disciplinar, em conjunto, estas medidas e as regras básicas para sua execução. **No entanto, o processo político-legislativo precipitou uma destas medidas – apenas a da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos -, de forma incompleta, intempestiva e com redação precária** (BRASIL, 2005d, p. 1-2, grifo nosso).

Outras questões relevantes foram pontuadas no Parecer CNE/CEB nº 18/2005. Algumas questões quanto à inclusão da criança de seis anos de idade no EF ainda não estavam elucidadas, e uma delas dizia respeito à data de corte de idade para matrícula da criança, o que ainda não estava definida, ora a criança deveria ter seis anos completos ora a completar no início do ano ao fazer a matrícula. Outra questão que ainda precisava ser elucidada, e que é de interesse do nosso objeto de pesquisa, refere-se ao projeto pedagógico, quanto ao currículo e à organização do trabalho pedagógico não somente para o primeiro ano, mas para todo o EF.

Vale ressaltar que as questões que mais preocupavam os professores desde o início das primeiras discussões sobre o EFNA foram sistematizadas e publicadas pelo MEC, em 2009, no documento Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Nesse documento constam 42 perguntas mais frequentes sobre o EFNA e vêm acompanhadas pelas respostas² sistematizadas pelo próprio MEC. Esses questionamentos referem-se à implementação, matrícula, formação de turmas, infraestrutura, formação de professores, currículo, documentação escolar, nomenclatura, data de corte, classes multisseriadas, defasagem idade/série e livro didático.

Para efeito deste estudo nos ateremos à pergunta de número 26, assim formulada no documento mencionado: No Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano se destina exclusivamente à alfabetização? A resposta do MEC, em síntese, esclarece que:

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da **alfabetização** e do **letramento**. Mas, **não se deve restringir** o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 2009, p. 23, Grifo nosso).

A orientação do MEC é incisiva ao afirmar que este 1º ano não deve limitar-se exclusivamente à alfabetização, mas qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de alfabetização e letramento.

Ainda nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA quando trata da articulação e continuidade da trajetória escolar da EI para o 1º ano, indo ao encontro do que preconiza os demais documentos citados, esclarece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, dentre outros aspectos, a alfabetização e o letramento (art. 30). No entanto, o MEC defende que o 1º ano não se destina **exclusivamente** à alfabetização, mas se constitui para qualificar o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento³, propiciando à criança um contato articulado com as Ciências Sociais, as Ciências Naturais, as Noções Lógico-Matemáticas e as Linguagens. Essas áreas constituem-se em ação integradora da prática pedagógica e, a partir

² Mesmo considerando muito importantes as respostas apresentadas pelo MEC para a compreensão do EFNA, não as abordaremos neste trabalho por serem bastante extensas e não constituir nosso interesse nesse momento.

³ A definição desses termos, alfabetização e letramento será aprofundada no capítulo III, quando tratamos da prática pedagógica desejável para as crianças de seis anos de idade.

das necessidades de aprendizagens das crianças, elas desenvolvem o pensamento, transformam atitudes, apropriam-se das multiplicidades de linguagens e constroem conhecimentos.

Ainda em relação à continuidade da trajetória escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA orientam para que haja

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
III – a 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 e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010c, p.8).

Diante das inquietações apresentadas, o Parecer CNE/CEB 18/2005, ao tratar das Orientações para a matrícula das crianças de seis anos no EF, defende que as mudanças na estrutura do EF implicam:

Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; **inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização** dos alunos e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB (BRASIL, 2005d, p. 3).

Em meio a essa dicotomia — inclusão da criança de seis anos e a ampliação do EFNA — a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que trata da definição das normas nacionais para a ampliação do EFNA, ressalta que a matrícula da criança de seis anos implica um EF de nove anos e estabelece a nomenclatura que passará a vigorar para as etapas da EI e do EF após a implantação da obrigatoriedade dos nove anos do EF.

Quadro I – Faixa etária atendida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de nove anos.

Etapas de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	-----
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: MEC/2005.

Elucidamos que até o momento da implantação do EFNA, em 2006, não se tinha propostas pedagógicas que visassem a orientar a prática dos professores do 1º ano. Somente em 2007 foi divulgado o documento: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança

de seis anos de idade, no qual teóricos da área, entre os quais Kramer (2007), Corsino (2007), Nascimento (2007), Goulart (2007) e outros refletiram sobre o desenvolvimento, características e processo de ensino e aprendizagem das crianças de seis anos de idade.

Esse documento (BRASIL, 2007) tem como foco fortalecer o processo de debate sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças que ingressam no EFNA, sem que se perca a abrangência da infância, e apresenta o objetivo de ampliação do EF, o que já havia sido mencionado, em 2004, no documento Orientações Gerais, em consonância com o PNE 2001. O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos é esclarecedor ao reafirmar que o objetivo dessa ampliação “é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.” (BRASIL, 2007 p.7).

Entretanto, apesar de compreendermos a preocupação do MEC com as crianças de seis anos de idade, principalmente as das camadas populares, no que diz respeito ao acesso a escola, à maior oportunidade de aprendizagem, ao tempo mais logo de convívio escolar, entre outros, questionamos: Simplesmente adicionar um ano no EF garantirá a efetivação desses objetivos, considerando-se que questões tão importantes, mencionadas anteriormente, ainda permanecem obscuras para os professores que atuam com essas crianças? Quanto a isso Oliveira (2010) comenta:

Mesmo sabendo que a implantação dessa medida é uma tendência mundial em educação, ressaltamos que a realidade do Brasil merece uma atenção especial quando se fala dessa inclusão, já que não podemos deixar de considerar alguns entraves que dificultam sua aplicabilidade (p.97).

As orientações do MEC sustentam que a prática pedagógica deve respeitar a faixa etária e as especificidades da criança de seis anos, e a aprendizagem deve acontecer de forma lúdica. Nesse sentido, o documento EFNA: orientações gerais (BRASIL, 2004b) preconiza que

uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (p.22).

Entretanto, somente em 2008, mediante Parecer CNE/CEB nº 4, que trata da orientação sobre os três anos iniciais do EFNA, e da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA, obteve-se o amparo legal das diretrizes que nortearão o EF. Sobre essa demora na elaboração de propostas pedagógicas para as políticas de inclusão, Oliveira (2010) ressalta que, “como sempre, em nosso país, ao se tratar de educação, as políticas são implantadas antes de proporcionarem condições básicas de funcionamento nas instituições [...]” (p.98).

Diante das inquietações sobre o currículo, principalmente sobre a organização do trabalho pedagógico, no próximo tópico buscamos elucidar o modo com que a aprendizagem para a criança

de seis anos de idade foi pensada pelo MEC e quais propostas foram discutidas nos aportes legais referentes à prática pedagógica a ser desenvolvida junto a essa criança.

1.2 A organização do trabalho pedagógico junto às crianças de seis anos: orientações do MEC

Como mencionamos no item anterior, os questionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico foram contemplados nos vários relatórios sobre a ampliação do EFNA, resultando em dois documentos mais específicos. Quanto ao primeiro documento, Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais, consta o seguinte alerta:

O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2004b, p. 18).

O outro documento, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos, afirma que a “implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.7). O MEC, através da Secretaria de Educação Básica - SEB e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – DPE, esclarece que esse documento, conforme já mencionou anteriormente, tem como foco fortalecer o processo de debate sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos que ingressam no EFNA, sem que se perca a abrangência da infância. Assim, esse documento apresenta algumas orientações e possibilidades de trabalho indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do EF, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. Constituído por uma coletânea de nove textos⁴ elaborados por especialistas da área que dialogam sobre a orientação pedagógica, o documento evidencia uma proposta curricular que atenda tanto as características da criança quanto as suas potencialidades e necessidades específicas. Dentre esses nove textos, utilizamos, aqui, os artigos de Kramer (2007), Nascimento (2007), Corsino (2007) e Goulart (2007) que abordam mais especificamente a proposta pedagógica.

Logo na introdução desse documento constatamos o seguinte argumento quanto à proposta curricular:

[...] as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas. [...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2007. p. 8).

⁴ A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e a alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo, Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

De modo geral, podemos perceber que os documentos oficiais referentes ao EFNA demonstram certa preocupação em assegurar que o primeiro ano do EF não significa apropriar-se dos conteúdos do último ano da EI, tampouco, adiantar os conteúdos da então 1ª série. Quanto a isso, Nascimento (2007) reforça que as crianças do 1º ano do EF “[...] agora terão a oportunidade de viverem novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do fundamental de oito anos” (p.24). Assim, faz-se necessária a compreensão de uma nova proposta pedagógica para os primeiros anos do EF que assegure a reestruturação qualitativa dessa etapa da Educação Básica.

Outro fato que os documentos ressaltam é que a EI e EF são indissociáveis. Nesse sentido, Kramer (2007) enfatiza que “a inclusão da criança 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” (p.20). É primordial que a criança, ao entrar no EF, sinta-se acolhida para que essa entrada não se configure uma ruptura, em que o ser criança se anula diante do ser estudante.

Ao falarmos em ruptura consideramos o que preconizam as novas diretrizes da EI que concedem à brincadeira um papel estruturante e determinam que o currículo da EI deva ser estruturado a partir de dois eixos: interações e brincadeiras. Essas orientações das diretrizes foram constatadas em instituições de EI de Cáceres, que, conforme Mendes (2013)⁵ pontua em sua dissertação de mestrado, as práticas pedagógicas, nas instituições pesquisadas pela autora, são desafiadoras e planejadas de forma diversificada, valorizando a brincadeira, a música, a história, o movimento, a arte, enfim, o lúdico. Diante disso, para que não haja ruptura, acreditamos que as escolas do EF devem considerar, em sua rotina pedagógica, a realidade que as crianças vivenciam no cotidiano da EI.

O primeiro relatório do programa intitulado Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004a) afirma que “os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas” (p. 1). Para melhor elucidar essa questão da ruptura, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004b) sustenta que “é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (p. 22).

Corroborando essa premissa Goulart (2007) reforça que é importante não haver “rupturas na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem” (p.87). A EI e o EF são duas etapas da Educação Básica que, segundo Kramer (2007), envolvem “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (p.20). Diante desses fatores que envolvem a criança e sua educação Kramer defende que

[...] o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus (2007, p.19).

⁵ Dissertação de Mestrado “A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente”, apresentada, em fevereiro de 2013, ao PPGEDU/UNEMAT.

Podemos observar que o trabalho pedagógico defendido pela autora demonstra uma prática em que a criança é um ser ativo, que participa e estabelece relação com o meio, se movimenta, sai da sua 'carteira' para desvendar o mundo, mexe-se para conhecer seu corpo e nessa relação com o meio ela constrói conhecimento. Segundo a mesma autora,

[...] 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 (KRAMER, 2007, p.20).

Corroborando as afirmações de Kramer, entendemos que um trabalho pedagógico que respeite a especificidade e a singularidade da criança em suas etapas infantis, como preconiza o discurso oficial, demonstra respeito à criança como sujeito do aprendizado.

Corsino (2007), ao dialogar sobre a criança de seis anos e o currículo do EF, ressalta que é de grande importância um trabalho pedagógico que garanta às crianças de seis anos de idade o estudo articulado das ciências sociais, das ciências naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens, conforme esclarecemos a seguir. No entendimento dessa autora, o trabalho com os conhecimentos das ciências sociais consiste em desenvolver a reflexão crítica referente aos grupos humanos, nas esferas: família, escola, religião, o entorno social, o campo, a cidade, o país, percebendo, assim, as relações, as suas histórias, as formas de organização social em diferentes tempo e espaço. E para que se trabalhem esses conhecimentos, a prática pedagógica deve propiciar

[...] atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupo sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. [...] Propor atividade por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura. (CORSINO, p. 59-60).

Ainda de acordo com Corsino (2007), essa prática pedagógica auxilia a criança a desenvolver atitudes de observação, estudo e comparação dos diferentes espaços, levando-a a perceber que as ações dos seres humanos modificam esses espaços. Ao falar sobre as ciências naturais, a autora declara que o objetivo dessa área é "ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias" (p. 60).

Para conquistar esses objetivos a prática pedagógica deve ser desafiadora aos olhos das crianças, instigando-as a prever resultados, criar simulações, elaborar hipóteses, refletir sobre as situações da vida cotidiana, percebendo-se como parte da natureza e membro de uma espécie. Os

saberes constituídos, através dessa área, devem estabelecer relações com as ações do cotidiano da criança, assim ela começará a atribuir sentido às situações de aprendizagem; perceberá que a escola não está distante da sua realidade, mas que faz parte do seu contexto, auxiliando-a a compreender o mundo.

Corsino (2007) esclarece que o trabalho com as noções lógico-matemáticas tem o objetivo de

encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondência e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significados para elas operando com quantidades e registrando as situações-problemas (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática) (p. 60).

Para atender o objetivo do trabalho com as noções lógico-matemáticas, a prática pedagógica deve ser realizada de forma lúdica, priorizando os jogos, as situações-problema e a troca de ideias entre crianças.

Ainda de acordo com Corsino (2007), para a criança de seis anos de idade a área das linguagens objetiva “dar oportunidade para que as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética” (p.61). Quanto à linguagem, a prática pedagógica tem o objetivo de oferecer à criança momentos que envolvam a educação estética, com o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; que lhe propicie experiências coletivas e significativas com a arte, a música, a dança, as práticas esportivas, com práticas discursivas de diferentes gêneros textuais orais e escritos, em que a criança participe de modo diversificado — ora na condição de ouvinte ora de locutora.

É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis (p. 61).

Nas orientações de Corsino (2007) percebemos que todas as áreas elencadas pela autora possibilitam o contato com a leitura e a escrita como manifestações sociais, episódios denominados de letramento nos documentos oficiais. No documento EFNA: orientações gerais (2004b), por exemplo, constata-se a determinação para que as instituições educativas, ao apresentar a escrita e a leitura à criança, o façam de forma contextualizada nos seus diversos usos, ou seja, sob a perspectiva do letramento.

Como dissemos anteriormente, esses documentos citados eram os existentes até o ano de 2006 sobre a organização, a estrutura e a orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade no EFNA. Após dois anos, o MEC aprovou o Parecer nº 4/2008 CNE/CEB que trata da orientação

sobre os três anos iniciais do EFNA, voltado à qualificação do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e ao letramento nos três primeiros anos iniciais do EF.

Apesar de todas essas iniciativas e de a CEB já ter se pronunciado através de vários Pareceres e Resoluções sobre o EFNA, o Parecer 04/2008 ressalta que “ainda se verifica a ocorrência de algumas dúvidas, especialmente sobre o tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p.1). Esse Parecer aponta “problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação” (p. 1). Os problemas elencados referem-se à:

- a) Inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade;
- b) Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem constituir-se em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento;
- c) Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2008, p.1).

Diante do exposto, a CEB se posiciona, enfatizando a necessidade de reafirmar alguns princípios e normas que esclareçam aspectos nos quais ainda incidem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos firmados para a faixa etária que corresponde aos três primeiros anos do EF. Dos princípios reafirmados pela CEB ressaltamos alguns que consideramos estar associados ao nosso objeto de pesquisa. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, estas são algumas das problemáticas que persistem em relação à implantação do EFNA:

- [...] 4- O antigo **terceiro período da Pré-escola não** pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”
- 7- Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à **alfabetização e ao letramento**, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- 8- Dessa forma, entende-se que a **alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental**.
- 11- Os **professores** desses três anos iniciais, [...] devem trabalhar **de forma inter e multidisciplinar** [...] (BRASIL, 2008, p.2, grifo nosso).

Dentre essas problemáticas destacamos que, na concepção do MEC, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve se constituir nos três primeiros anos do EF, embora a instituição saliente, em seu discurso oficial, que “desde que nascem as crianças constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita. Esses conhecimentos passam inclusive pela incorporação da valorização da leitura e da escrita” (BRASIL, 2004, p. 21).

A alfabetização nos três primeiros anos do EF é reafirmada pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, pelo Governo Federal, o qual determina que

todas as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos, que significa o último ano do 1º Ciclo de Formação Humana, ou seja, até o final do 3º ano do EF.

Em relação às problemáticas extraídas do Parecer CNE/CEB nº 4/2008 podemos observar que muitas questões de extrema relevância ainda pairavam naquele ano, e pairam, ainda hoje, sobre o EFNA. Sobretudo, notamos, nas entrelinhas, a questão ainda não esclarecida sobre “o que se trabalhar com a criança de seis anos de idade no 1º ano do EF”. Vale ressaltar que o foco nesses três anos volta-se para a alfabetização e ao letramento, porém, acreditamos que não foi suficiente para elucidar aos professores das séries iniciais como proceder diante da organização do trabalho pedagógico.

Passados quatro anos de implantação do EFNA, a Resolução CNE/CEB nº 7/ 2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA e insere, como fundamento do EF, a educação com qualidade social, devendo ocorrer de forma pública, gratuita e sem requisito de seleção. A Resolução também preconiza que a prática pedagógica deve ser orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010b, p.2).

Mediante esses princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EFNA estabelecem que essa etapa de escolarização tem por objetivo proporcionar ao educando:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010b, p.2-3).

Conforme as Diretrizes Curriculares para o EFNA, o currículo deve ser constituído considerando as experiências escolares “permeadas pelas relações sociais e articulada a vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010b, p.3), apregoando, assim, que o conhecimento seja construído considerando esses aspectos.

Ressaltamos que as orientações sobre a prática pedagógica abordada neste capítulo faz parte dos documentos elaborados pelo MEC, visando à implantação e implementação do EFNA. O discurso oficial insere a perspectiva de uma prática pedagógica ideal, no sentido de articular o ensino em torno das diversas áreas do conhecimento, de se trabalhar de forma lúdica e respeitar a criança como ser ativo, em processo de desenvolvimento, entre outras orientações. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o projeto nacional de educação assume “[...] a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças [...]” (BRASIL, 2010a, p.22).

Entretanto, questionamos se essa educação ideal acontece, de fato, na prática pedagógica dos professores que atuam no primeiro ano do EF, pois, em nossa prática educativa na qualidade de professora do Ensino Fundamental, temos nos deparado com práticas pedagógicas que ainda se prendem às características de metodologias tradicionais, que contrariam a proposta do MEC.

Frente ao exposto, e considerando a importância de se desenvolver uma prática pedagógica para o primeiro ano, que contemple as orientações dos documentos oficiais abordados até o momento, no próximo capítulo nos aprofundamos sobre como seria uma prática pedagógica desejável para a criança de seis anos de idade, no primeiro ano do EF, de acordo com a literatura da área.

2

A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE: DE QUAL CRIANÇA ESTAMOS FALANDO?

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas.
(Voltaire)

Neste capítulo abordamos as concepções de infância e criança, culminando nas características das crianças de seis anos de idade que hoje frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental - EF e, posteriormente, abordamos o processo de aprendizagem das crianças dessa faixa etária.

Antes de iniciar nossa discussão, consideramos necessário enfatizar que ao se tratar da evolução histórica dos conceitos de infância e criança alguns autores utilizam essas expressões como sinônimos, entretanto, gostaríamos de ressaltar que temos ciência da diferença entre as concepções de infância e criança, sendo a primeira compreendida, em síntese, como uma etapa da vida da pessoa, e a segunda, como sujeito histórico, social e cultural. As palavras de Heywood (2004) esclarecem o que queremos dizer ao estabelecer diferença entre os termos em discussão, definindo infância como uma “abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (p.22). Para atender a finalidade deste capítulo abordamos as duas concepções, atendo-nos a discutir o conceito e as características da criança pequena, as quais prevalecem, hoje, na literatura ao se tratar desta faixa etária, em especial da criança de seis anos de idade.

Ao discutir, no item 1.1, sobre a concepção de infância e criança utilizamos as teorias de Rousseau (1999), Ariès (1981), Kohan (2003), Heywood (2004), Kramer (1999; 2007), Stearns (2006), Kuhlmann (2010), Sarmiento (2007) e Postman (2011) que introduzem valiosas contribuições para o desvendamento da história da infância. No item 2.2 abordamos as características das crianças pequenas, valendo-nos dos mesmos teóricos, dando destaque maior às características encontradas nos documentos oficiais do Ministério da Educação — MEC. Por fim, no item 2.3, quando tratamos da aprendizagem da criança utilizamos referencial de autores contemporâneos — Rappaport (1981), Davidoff (1983), Seber (1997) e Ries (2003) —, que discutem, em suas obras, o processo de desenvolvimento da criança à luz dos estudos de Piaget sobre como o conhecimento se desenvolve.

2.1 Concepção de infância e criança

Iniciamos nossa discussão enfatizando as concepções de infância, relatando de forma sucinta a Antiguidade Clássica no que se refere à concepção Platônica até chegar à atualidade. Posteriormente, abordamos a evolução nas concepções de criança a fim de destacar as características que prevalecem, hoje, na literatura, ao se tratar de criança, em especial as de seis anos de idade.

De acordo com Kohan (2003), na primeira concepção platônica, para a sociedade da época, a infância não tinha características próprias, centrava-se em uma visão futurista, na qual se viam apenas possibilidades, ou seja, a criança era considerada um ser em potencial, cuja potencialidade não permitia que ela fosse, em ato, o que é. Em defesa de um devir, a criança era nada no presente. Sua educação era concebida como projeção política, por isso era preciso moldá-la e imprimir-lhe tudo o que fosse necessário a um bom cidadão.

Para Kohan (2003), o segundo conceito platônico consiste em conceber a criança como um ser inferior, sendo, então, a infância uma fase da vida inferior à vida adulta.

[...] **entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável**; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda **ser indisciplinada**, a criança é uma criatura **traíçoeira, astuciosa** e sumamente **insolente**, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302, grifo nosso).

Nesse relato de Platão tem-se a dimensão de que a criança era considerada um ser inferior, demonstrado pelos adjetivos selvagem, intratável, indisciplinada, traíçoeira, astuciosa e insolente que lhe eram atribuídos. Nesse contexto, a natureza infantil deveria ser trabalhada para a potencialidade e a harmonia.

Kohan (2003) defende que o terceiro conceito platônico concebe a infância como o outro desprezado:

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (p. 24).

No pensamento platônico sobre educação, o último conceito concebe a infância como material da política. Essa educação, na infância, estava sempre direcionada a uma nova *pólis* que os filósofos queriam constituir, por isso as crianças do sexo masculino, filhos de homens superiores, deviam ser preparadas e moldadas para serem, no futuro, reis que governassem a *pólis*. Portanto, nesse período da filosofia clássica, a infância era concebida como possibilidade e inferioridade. Enquanto “possibilidade” significava ser objeto de intencionalidade política em uma visão futura, pois a criança não era vista, em si, como ela era, mas como possibilidade daquilo que seria; quanto ao termo “inferioridade” significava a criança ser o outro desprezado pelo que ainda era.

Frente aos relatos anteriores se observa que a pedagogia da época era definida pela visão de potencialidade do devir da criança, por isso deveria ser preparada para exercer função política e politizar os povos. Platão concebia a educação como meio para alcançar a *pólis*⁶ desejada. Entretanto, para que isso se efetivasse a criança deveria ser moldada para esse fim desde a infância, por isso a concepção de infância enquanto possibilidade.

⁶ Platão não estava satisfeito com a forma de governo da *pólis* (Cidade Estado), e via na educação a melhor ferramenta para alcançar a *pólis* sonhada, uma *pólis* mais justa, mais bela e melhor.

Ao tratarmos da infância na Idade Média vimos que ela tem sido compreendida, sobretudo, pela vertente histórica constituída a partir de estudos de Ariès (original de 1962) que buscou documentar o surgimento de um sentimento de infância. Servimo-nos do aporte teórico de Ariès (1981), historiador francês, por ser considerado pioneiro nessa área, embora seus escritos tenham sido constantemente analisados e criticados por outros pesquisadores, pois, entre as suas premissas, estava o surgimento da infância, fato contestado pelo pressuposto de que a infância sempre existiu.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia na Idade Média, e não se lhe dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e às suas particularidades que a diferenciavam dos adultos. Tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos, e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendiz. Suas roupas eram incômodas e similares às do adulto; as vestimentas lhe impossibilitavam a liberdade de movimento, tirando-lhe o prazer de correr, sujar-se, subir em árvores, podendo-lhe tudo aquilo que fazia e faz parte do mundo infantil, descaracterizando-a daquilo que realmente era e é.

Ainda em relação à ausência de um tratamento específico, Postman (2011) enfatiza que nesse período não havia uma literatura infantil, nem livros de pediatria, e a linguagem também era a mesma tanto para o adulto quanto para a criança. “[...] No mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (p. 29).

A infância na Idade Média terminava aos sete anos quando a criança já dominava as palavras, até então ela era considerada alguém incapaz de falar, significado este oriundo da palavra latina *infans*. Essa incapacidade de falar não se limitava apenas à primeira infância, mas estendia-se até um período maior, até aos sete anos, e após esta idade uma vida adulta começava imediatamente.

Outro cenário que denuncia a forma como os medievais ignoravam as crianças diz respeito ao alto índice de mortalidade infantil e à aceitabilidade passível em relação a esse episódio. A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene, era considerada um acontecimento comum. A premissa da época era de ter muitos filhos para que talvez sobrevivessem dois ou três. Nesse cenário, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, e no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21).

Diante desse episódio, a arte medieval, uma das únicas formas de expressão do real naquela época, não retratava a criança como de fato ela era. Essas obras retratam crianças com características do homem adulto, porém, em tamanho reduzido. “E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”. (POSTMAN, 2011, p.32).

Como na Idade Média a criança estava ausente na arte, compreende-se que neste período ela não tinha lugar e essa indiferença tornava-a invisível. Para Postman (2011), “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto

a falta de interesse pelas crianças” (p. 33). O autor defende que as ausências dos conceitos de educação e de vergonha atrelados à ausência de alfabetização são razões pelas quais o conceito de infância não tenha existido no mundo medieval.

Conforme Ariès (1981), o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos distintos. O primeiro, surgido entre os séculos XVI e XVII, no seio familiar denominado de papparicação, a criança era considerada mero objeto de diversão, reduzindo-a à fonte de distração aos olhos dos adultos. O outro sentimento nasceu em oposição ao primeiro, no final do século XVII, no contexto eclesiástico denominado moralização.

A igreja, contrária a conceber a criança como brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcendeu às famílias que, imbuídas dos sentimentos anteriores, associou-lhe um novo elemento: a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças.

Contra-pondo-se à visão de Ariès e Postman, Stearns (2006) afirma que “todas as sociedades, ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (p.11), pois toda criança pequena requer alguns cuidados necessários que advém de um adulto mais próximo. No entendimento do autor, é preciso que alguém providencie o alimento da criança, cuide de sua saúde física e emocional, proteja-a do frio e do calor, constituindo-se, assim, em características peculiares à infância em todas as sociedades, independente de tempos e espaços, podendo ser consideradas também uma preparação para a vida adulta.

Entretanto, Stearns esclarece que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (p.12), por exemplo, o tempo de duração da infância, o trabalho infantil, as punições e formas de disciplinar as crianças, a idade com que ela adentra no ambiente escolar. Essas são algumas das variações que atravessam as fronteiras do mundo infantil.

Heywood (2004), crítico norte-americano, tece algumas críticas ao estudo de Ariès. Ele considera ser muito simplista afirmar que em determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância, expressão que, segundo Heywood, se configura ambígua por transmitir-nos “tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela” (p.33).

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético, de idas e vindas, avanços e retrocessos, e não é uma construção linear, mas sinuosa. Corroborando o pensamento de Stearns, Heywood enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância. Considerando-se que em uma sociedade as crianças vivem em diferentes contextos, é mais eficaz que se busquem diferentes concepções sobre a infância em tempos e lugares distintos.

Kuhlmann (2010) compartilha da concepção de infância de Heywood, e contra-pondo-se, também, à teoria de Ariès, afirma que “o Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]” (p.22). É perceptível, no relato do autor, a relevância do estudo sobre a história da infância de forma não linear, porém, evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (p.30).

Nesse sentido, Kramer argumenta que a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade.

Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2007, p.14).

Para Kramer (2007) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até, aproximadamente, dez anos de idade” (p.13). Em outra obra (1999), a autora defende uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. Contudo, entende “[...] as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (p. 272).

Postman (2011) defende que o surgimento da imprensa, no século XVI, ao culminar com a alfabetização socializada, possibilitou a criação de uma nova definição para a idade adulta que, conseqüentemente, provocou uma ruptura entre o mundo adulto e o infantil. Essa nova definição, baseada na competência de leitura, provocou o surgimento de uma nova concepção de infância, baseada na incompetência de leitura. A tipografia criou um novo mundo do qual as crianças foram expulsas ao ser habitado pelos adultos, portanto, essa ruptura exigiu que um novo mundo fosse criado para as crianças. “Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (p.34).

Várias atitudes sinalizam a mudança de paradigmas entre a idade Média e a Moderna. Segundo Ariès (1981), o século XVII configura-se como um período de grande importância para a evolução dos temas relacionados à infância. Segundo o mesmo autor, a partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha, e sua expressão é menos desfigurada do que na Idade Média. Conforme Áries (1981), também nesse período surgem os primeiros estudos sobre a psicologia infantil, os quais buscavam compreender melhor a mente da criança para melhor adaptar os métodos utilizados na educação.

Uma grande revolução acontece no final do século XVIII, o modo de vestir as crianças se diferencia das vestimentas dos adultos. Nesse sentido Ariès (1981) salienta que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (p. 33). Esse novo modo de vestir dava às crianças, principalmente aos meninos, maior liberdade de movimento, permitindo-lhes que o correr, o pular e as estripulias fizessem parte do seu mundo e, assim, seguissem seu ritmo.

Com essas mudanças, aos poucos a sociedade foi deixando de ver as crianças como um adulto em miniatura. A própria história se encarregou de trilhar novos caminhos e quebrar paradigmas. Os fatos e a vida cotidiana foram se delineando e mostrando a possibilidade de novos olhares que foram se humanizando e indicando ao adulto que as crianças têm características que lhes são peculiares.

Dessa forma, os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma nova conotação para a infância.

No Século XVIII, a infância encontra seu ápice. Ariès (1981) enfatiza que os artistas expressam, através da arte, os sentimentos do adulto em relação à criança, até então ocultos. A essas expressões atribui-se o nome de cenas de infância literárias, revelando, assim, as descobertas da primeira infância, o corpo e a oralidade da criança. Dessa forma, a criança conquista um lugar privilegiado na arte.

Postman (2011) destaca que,

no século dezoito, a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças (p.70).

O fato de o governo ter assumido uma responsabilidade com a criança fez com essa conquista tivesse conexão com as demais esferas sociais — a família, a escola e a sociedade —, incluindo, de forma significativa, alguns intelectuais que voltaram seus olhares ao mundo infantil. Isso possibilitou um olhar diferente em relação aos séculos anteriores. Conforme Postman (2011), “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (p.71). Nessa direção, Sarmiento (2007) afirma que

os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p.28).

Dentre os estudiosos da infância do século XVIII encontramos em Rousseau uma grande contribuição que, através da obra *Emílio, ou, Da Educação* ressalta que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como simples projeção do adulto. Rousseau, ao afirmar essa visão, conquista o mérito da construção de um conceito moderno de infância, embora não contivesse o modo com que é compreendido hoje, foi o início do despir-se de velhos conceitos e a possibilidade de lançar um novo olhar sobre a criança.

Rousseau não compreende a criança como um adulto em miniatura. Ele a concebe em si mesma ao considerar suas manifestações próprias, sua capacidade imaginativa e criativa. Para o autor, cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria. Rousseau refere-se à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente. Para ele a infância é uma fase com características próprias, as quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. O autor, de maneira intuitiva, antecipa teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebra paradigmas e desencadeia novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que ela tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-la a partir dela mesma.

Frente ao exposto percebemos que não é mais possível a concepção de um conceito estático para a infância. Tendo-se culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural diferentes em cada família brasileira, e se as crianças estão em contextos diferentes e as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolvem cada criança são diferentes, como é que podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância?.

Diante dos fatores de diversidades, já mencionados, que envolvem as crianças, compactuamos com a ideia de alguns autores citados, entre eles Sarmiento (2007), quando comenta: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (p. 29). Por isso, acreditamos que ao nos referirmos à infância seja mais coerente falarmos em infâncias, no sentido de pluralidade, demonstrando, assim, a nossa percepção de que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, e, como vivemos em contextos diferentes, não nos é possível restringirmos a infância a um universo singular.

Mesmo cientes de que existiram e existem diferentes infâncias na sociedade não podemos deixar de mencionar que ao falar sobre a criança temos que reconhecer que essa etapa da vida é marcada por características que lhe são peculiares; que, independentemente de como é o contexto da infância de uma criança, ela tem necessidades e características próprias, e é isso que abordaremos no próximo subitem.

2.2 Características próprias das crianças

Constatamos, em nossos estudos, que a forma de compreender a criança e a infância tem passado por grandes evoluções, perceptíveis na literatura da área produzida nas últimas décadas e nos diversos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Nos documentos oficiais percebemos concepções já mencionadas por Rousseau em sintonia com as concepções de teóricos mais atuais, entre os quais Postman, Kramer, Sarmiento, Kuhlmann, Stearns. Essas novas concepções propiciaram que se lançasse um olhar mais humano sobre a criança, garantindo-lhe a valorização e o respeito por seus direitos e necessidades.

O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, ao referir-se à concepção de criança descortina um novo olhar e nos mostra as especificidades do ser criança ao afirmar que elas “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie”:

*inteligentes, curiosas, animadas brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

*Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

*inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

*encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998).

Nessa mesma vertente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que

a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Podemos observar que as formas de ver as crianças vêm se complementando a cada reflexão e a cada novo discurso oficial, nos quais a visão se amplia em busca de melhor compreendê-las para melhor expressar ou, até mesmo, traduzir de forma mais peculiar possível o que de fato a criança é.

Nessas metamorfoses conceituais, o Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI, ao se referir à concepção de criança, enfatiza que ela

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.7).

Desde o Parecer 022/98, o discurso oficial demonstra uma atenção especial para com a forma de concebermos a criança, a sua infância e as suas características. Essa atenção especial às características da criança também é perceptível na Resolução nº 5 de 2009, que fixa as atuais DCNEI que considera a criança um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

As Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos reconhecem “as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual” (BRASIL, 2004, p. 16). Essa concepção encontra-se articulada ao conceito de criança apresentado pelas DCNEI e com as características que o Parecer 22/1998 atribui às crianças.

Observamos que os documentos oficiais estão em sintonia com o aporte teórico atual sobre essa nova concepção de criança, e essa construção histórica tem possibilitado a saída da criança do anonimato. Tem-na inserido cada vez mais em um contexto social mais amplo, que reconhece nela um ser ativo, histórico, social que constrói e reconstrói cultura, que tem opinião, que manifesta

seus interesses, curiosidades e desejos, demonstra autonomia em suas escolhas e quer ser ouvida e consultada sobre as situações que lhes são peculiares.

É importante esclarecer o fato de utilizarmos documentos oficiais referentes à Educação Infantil – EI para falarmos de crianças do EF. Ressaltamos que à época da elaboração das DCNEI e do Parecer 22, ambos datados de 1998, as crianças de seis anos de idade faziam parte da EI, ou seja, estavam contempladas nesses documentos. Portanto, não podemos esquecer que essas crianças que estão matriculadas hoje no primeiro ano do EF possuem as mesmas características descritas acima, e o fato de estarem no EF não significa que deixaram de ser crianças!

Considerando-se que as crianças pequenas possuem características próprias, são ativas, curiosas, questionadoras, então, como ocorre o desenvolvimento de sua inteligência? De que modo a criança constrói seu conhecimento?.

2.3 A aprendizagem da criança de seis anos de idade com enfoque na teoria Piagetiana

Essa definição atual de concepção de criança, a qual chegamos no item anterior, provoca outra reflexão que se refere ao “como” as crianças, mais especificamente as de seis anos de idade, aprendem, ou seja, de que modo ocorre a construção do conhecimento da criança.

Na busca de respostas para essa indagação utilizaremos, como referência, os autores contemporâneos como Rappaport (1981), Davidoff (1983), Seber (1997) e Ries (2003), que discutem, em suas obras, o aprendizado da criança à luz dos estudos de Piaget sobre como o conhecimento se desenvolve. A fim de aprofundar nossos saberes sobre a construção do conhecimento da criança, lançamos mão também da obra: A epistemologia genética do próprio Piaget (1978) sem, entretanto, ter a intenção de esgotar, aqui, as discussões acerca das teorias Piagetianas.

Piaget teve grande interesse em estudar os processos fundamentais de construção do conhecimento da criança. Na qualidade de biólogo, procurou elaborar sua teoria sobre o conhecimento a partir do ponto de vista biológico e estudou o conhecimento de forma diferente da que se vinha estudando. Até então, o conhecimento era estudado por filósofos, os quais se limitavam ao mundo do adulto.

Com o intuito de buscar um método objetivo de investigação para chegar às questões do conhecimento, Piaget (1978) sai do entorno da filosofia, busca apoio na biologia e sente necessidade da ajuda da psicologia. À época, a psicologia lhe parecia insuficiente para sua pesquisa, assim, buscou elaborar uma psicologia que pudesse oferecer uma sustentação teórica à sua pesquisa, fazendo surgir, desse modo, a psicologia genética. Quanto a isso Piaget relata:

Eu me interessava pelos problemas do conhecimento, considerando que eles podem ser abordados cientificamente, como por um biólogo. Então, para achar um ponto entre a biologia e a teoria do conhecimento, era preciso estudar o desenvolvimento da inteligência, a gênese das noções [...] (PIAGET *apud* SEBER, 2006, p. 38).

A partir do exposto, Piaget sistematiza a psicologia genética almejando investigar o processo de formação psicológica com o intuito de estabelecer os estágios do desenvolvimento do conhecimento. Assim, decide pesquisar a criança desde seu nascimento até sua adolescência.

As primeiras investigações de Piaget foram baseadas nas observações sobre o teste de raciocínio, interessando-se pelas respostas que o teste considerava erradas. Ao analisar as respostas das crianças, ele concluiu que a criança pensa diferente do adulto e não de forma inferior, ou seja, ela tem mecanismos de raciocínio diferentes daqueles dos adultos.

Assim, Piaget rompe com a premissa de que o adulto é mais inteligente do que a criança por ser capaz de resolver problemas mais complexos. Segundo Ries (2003), Piaget conseguiu desestruturar essa premissa levantando a seguinte hipótese:

A criança não resolve certos problemas porque ainda não dispõe de uma estrutura cognitiva que lhe permita compreender problemas dessa ordem, no momento em que vier a dispor de tal estrutura terá condições de lidar com problemas dessa natureza (RIES, 2003, p. 103).

Podemos perceber que, para Piaget, um raciocínio que se apresente difícil deixará de sê-lo a partir de certo nível de desenvolvimento, ou seja, o processo de formação passa de um menor conhecimento a um conhecimento superior.

Ao descobrir que o pensamento da criança é diferente do pensamento do adulto, Piaget continua investigando o raciocínio verbal da criança e decide estudar, na criança, o problema das relações lógicas, buscando um elo entre o seu tema de interesse — o conhecimento — e sua área de formação — a biologia. Desse modo, começa a estudar a influência do meio social e da linguagem, concebida por ele como expressão do pensamento.

[...] a inteligência progride por construções sucessivas em diferentes níveis e procede da ação em geral. O conhecimento está sempre ligado à ação, ação sobre a pessoa de outrem, ação sobre o próprio corpo, ação sobre os objetos inanimados [...] interagindo com tudo o que a rodeia, com o meio, que a criança constrói sua inteligência, ao mesmo tempo que estrutura esse meio (SEBER, 2006, p.44).

De acordo com a citação e, segundo Seber (2006), Piaget defende a existência de uma relação recíproca entre a criança e o mundo, e isso faz com que a sua teoria seja situada a partir de um ponto de vista dialético ou relacional.

Piaget situa o conhecimento a partir de três posições: o contexto biológico, a importância da ação e a ideia da construção.

Ao situar o conhecimento no contexto biológico, Piaget fala sobre duas funções invariantes do desenvolvimento mental, sendo a primeira a adaptação, e a segunda a organização. Davidoff (1983) esclarece que “a adaptação ocorre naturalmente quando os organismos interagem com seus ambientes. Aprendem a enfrentar; e sua capacidade mental se desenvolve automaticamente” (p. 344).

No entender de Ries (2003), para Piaget a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo pelo qual o sujeito incorpora o objeto à sua estrutura cognitiva, e Rappaport (1981) complementa a ideia dizendo que “utilizando uma estrutura mental já

formada, o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto” (p. 57). Ou seja, à medida que a estrutura se ajusta às características específicas do objeto, as estruturas antigas se modificam para poder dominar uma nova situação, ocorrendo, assim, a modificação das estruturas antigas visando a solução de um novo problema de ajustamento, a uma nova situação, e Piaget denomina esse processo de acomodação. Conforme Ries (2003), “[...] a acomodação é o reajuste nos esquemas de ação devido aos novos conhecimentos incorporados pelas ações do sujeito” (p.104) e a organização é concebida como a representação interna do ciclo de adaptação. Em relação à adaptação e à organização, Piaget afirma que “[...] esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (1978, p. 105).

Ainda na concepção de Piaget, o conhecimento é construído na interação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto que se torna significativo, portanto, “[...] o objeto só é conhecido através das modificações que as ações do sujeito exercem sobre ele, enquanto que o sujeito só toma conhecimento de si mesmo em virtude das transformações que o objeto provoca nas suas ações” (PIAGET, *apud* SEBER, 2006, p.61-62).

Desse modo, o conhecimento está vinculado à ação construída na relação sujeito e objeto. O objeto se torna conhecido porque se transforma em algo significativo para a criança, passando a pertencer ao seu universo. Essa apropriação é resultante da ação da criança sobre o objeto ampliando, assim, o seu conhecimento.

Quanto à terceira posição, à ideia de construção, Piaget defende que ela está associada ao desenvolvimento da inteligência — depende da estrutura cognitiva. Para esse pesquisador, o conhecimento acontece na troca que o sujeito estabelece com o mundo, é na interação sujeito e objeto que o conhecimento se amplia em consonância com a construção das estruturas desenvolvidas.

Ao pesquisar a construção do conhecimento na criança, Piaget estabelece relação entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento mental e elabora, a partir da observação de muitas crianças, a teoria do estágio de desenvolvimento. Ele acredita que o pensamento se desenvolve na mesma sequência de estágios em todas as crianças que tenham a estrutura cognitiva sem nenhum distúrbio neurológico, mas não necessariamente no mesmo tempo. Para Piaget (1978), o processo de desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, perpassando quatro estágios de desenvolvimento. O primeiro estágio é o da inteligência sensório-motora que compreende desde o nascimento da criança até, aproximadamente, os dois anos de idade. O segundo é o período da representação pré-operatória, que vai aproximadamente até os sete anos de idade; o terceiro estágio, é o das operações concretas, entre os sete e os 12 anos; e o quarto acontece depois dos 12 anos, é o das operações formais. Para Piaget (1978), os estágios de desenvolvimento acontecem de forma sucessiva, ou seja, o estágio seguinte necessita das estruturas antigas construídas no estágio anterior.

É importante ressaltar, nesse momento, que pelo fato de o foco do nosso estudo ser a criança de seis anos de idade, aprofundaremos a discussão somente no segundo estágio, o da representação pré-operatória, que vai até aos sete anos de idade. Entretanto, para melhor compreendermos as características desse período abordaremos, mesmo que sucintamente, o estágio anterior que trata da inteligência sensório-motora, pois a passagem para o segundo estágio está nitidamente ligada às estruturas construídas no estágio precedente.

Conforme Davidoff (1983), “durante os primeiros vinte e quatro meses, os bebês descobrem o sentido daquilo que os cerca, vendo, tocando, provando, cheirando e manipulando” (p.346). Para explicar tal episódio Piaget (1978) esclarece que no começo desse estágio a criança ainda não coordena suas ações e sua única referência é o próprio corpo, assim, devido a essa referência os objetos estão ligados ao seu corpo, o que explica o fato de a criança sugar, olhar e segurar os objetos.

Outra característica do início dessa fase é a noção de permanência, que consiste no fato de a criança pensar que os objetos e as pessoas só existem quando estão em seu campo de percepção, por isso, quando o adulto se esconde ou esconde um objeto, ao reaparecer ela pode se deliciar e dar muitas risadas, pois, para ela, as pessoas e objetos podem desaparecer e aparecer; nesse estágio de desenvolvimento, o pensamento da criança encontra-se intimamente ligado à ação. Seber (2006) reforça a concepção de Piaget que defende que a inteligência sensório-motora é uma inteligência prática, com uma lógica própria — a lógica da ação.

Piaget (1978) afirma que no primeiro ano da inteligência sensório-motora a criança constrói “a noção do objeto, a do espaço, a do tempo, sob a forma das sequências temporais, a noção de causalidade, em suma, as grandes noções das quais o pensamento se servirá ulteriormente, e que são elaboradas, empregadas pela ação material [...]” (p. 217). Dessa forma, a criança vai realizando experiências e ações que desenvolvem suas estruturas cognitivas que serão necessárias para o estágio seguinte.

No que se refere ao nosso foco de estudo — a criança de seis anos que se encontra no 1º ano do EF — recorreremos ao período da representação pré-operatória, que biológica e cronologicamente trata especificamente da criança dos dois aos sete anos, para que possamos melhor compreender seu processo de conhecimento.

Segundo Piaget (1978), uma característica considerável desse estágio é a função simbólica que é a capacidade de representar alguma coisa por meio de outra coisa. O autor esclarece que a linguagem, o jogo, a imitação indireta, a imitação interiorizada são manifestações da função simbólica que, em conjunto, tornam possível o pensamento. A criança que está entrando no Ensino Fundamental está imersa em um universo simbólico, faz parte de suas estruturas cognitivas, nesse período, representar uma coisa por meio da outra.

Conforme Davidoff (1983, p. 347), Piaget “caracteriza o pensamento das crianças *pré-operacionais*, como particularmente egocêntrico”, o que faz com que o mundo seja visto por ela a partir de suas próprias perspectivas. Segundo a autora, Piaget afirma que as principais realizações desse estágio incluem o uso da linguagem, formação de conceitos simples, empenho em realizar brincadeira imaginativa e fazer figuras que expressem a realidade.

Um episódio interessante nesse estágio, apresentado por Rappaport (1981), refere-se à linguagem. O autor relata que na teoria piagetiana a linguagem se manifesta de duas maneiras de forma concomitante.

No que se refere à linguagem, o que se nota é a presença concomitante de linguagem socializada (um diálogo verdadeiro, com intenção de comunicação) e de linguagem egocêntrica (aquela que não necessita necessariamente de um interlocutor, não tem função de comunicação) (p. 71).

Frequentemente, no começo desse estágio a criança fala sozinha ao brincar, essa fala está associada àquilo que ela está fazendo. Com o desenvolvimento da interiorização e da socialização

a frequência da linguagem egocêntrica vai diminuindo e aumenta a linguagem socializada. Quanto a isso, Rappaport (1981) reforça que “essa verbalização que acompanha a ação pode ser entendida como um treino dos esquemas verbais recém-adquiridos e como uma passagem gradual do pensamento explícito (motor) para o pensamento interiorizado” (p.71).

Conforme os teóricos aqui abordados, o estágio pré-operatório configura-se como um período de transição e também de grande importância, nele ocorre o começo da imagem mental ou imitação interiorizada. Para Piaget (1978), existe [...] um conjunto de simbolizantes que aparecem nesse nível e que tornam possível o pensamento sendo [...] um sistema de ação interiorizada e conduzindo a essas ações particulares que chamaremos “operações”, ações reversíveis e ações se coordenando umas com as outras em sistemas de conjunto [...] (p. 219).

Para explicar essas ações Piaget faz uso do deslocamento da criança no estágio sensório-motor, quando ela consegue deslocar-se em um espaço e assim coordena as idas e vindas, sendo capaz de retornar ao ponto de partida. Entretanto, a criança realiza suas ações materialmente, mas ainda não consegue representar esse deslocamento. Quanto a isso, Piaget (1978) explica que “se deslocar é uma coisa e outra diferente é evocar pela representação os mesmos deslocamentos” (p.219).

É no estágio pré-operatório que a criança começa representar mentalmente seus deslocamentos. Ela já começa a representar de forma motora, indicando com gestos o trajeto entre a sua casa e a escola, porém, ainda não é capaz de fazer essa representação com precisão através de desenhos e da linguagem. Mas, por meio de jogos de construção, a representação é realizada com menos dificuldade, ou seja, as situações-problema são solucionadas ao manipular objetos concretos.

Segundo Piaget (1978), algumas situações não podem ser resolvidas pela criança porque ela ainda não tem estrutura cognitiva que lhe possibilite a solução do problema. Piaget esclarece que nesse estágio ainda existe uma carência de reversibilidade, o que faz com que a criança, incluindo a de seis anos, não tenha esquemas de conservação de conjuntos ou de quantidades. A reversibilidade, de acordo com os ensinamentos de Piaget, é quando a operação deixa de ter um sentido unidirecional. A reversibilidade seria a capacidade de voltar ao ponto de partida, ou seja, as operações nunca têm um sentido unidirecional; são reversíveis, por exemplo, quando a criança é capaz de fazer e desfazer, construir e desconstruir ações em pensamento.

Nesse nível ainda existe uma ausência de transitividade. Davidof (1983, p. 246) nos dá um exemplo esclarecedor ao explicar que a criança, ao visualizar várias caixas consegue, dizer qual é a maior, mas se lhe perguntarmos “se A é maior do que B, e B é maior do que C, qual é a maior?” ela ainda não conseguirá lidar com essa situação, pelo fato de os esquemas conceituais e da noção de conservação estarem ausentes nesse estágio, necessitando da manipulação de símbolos que representem as diversas situações, ou seja, a criança busca soluções a partir daquilo que vê.

Progressos consideráveis acontecem, nesse período, nas coordenações internas da criança que é quando ela se torna capaz de inferências elementares, começa a compreender o conceito de classificações, de correspondências, e surgem os “por quês?” e iniciam-se as explicações causais. Para Piaget (1978), “[...] a passagem das condutas sensório-motoras às ações conceptualizadas não

se deve apenas à vida social, mas também ao progresso da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações”. (p. 12).

Pode-se perceber que Piaget busca compreender a criança dentro do seu próprio ser biológico em interação com o meio e, ao fazê-lo, contribui, de forma significativa, para a compreendermos em seu universo. A criança está em constante desenvolvimento físico e cognitivo, e em cada estágio as suas estruturas cognitivas vão se construindo e ampliando até que sejam capazes de perceber a capacidade de compreensão lógica abstrata. Por fim, concluímos que o tempo é um determinante considerável para que a criança interiorize todos os esquemas apresentados por Piaget e possa construir uma estruturação reelaborada no nível da representação.

Em suma, vimos, no decorrer deste capítulo, que para chegar à concepção de criança e às características que hoje lhes são atribuídas foram necessários séculos e séculos. Antes não havia, nos discursos oficiais, a compreensão que se tem hoje sobre a criança. Assim, questionamos: Essa nova conotação sobre criança que se incorporou aos discursos oficiais está sendo contemplada no chão de nossas escolas? Será que a prática pedagógica considera a estrutura cognitiva que a criança tem e a auxilia na construção de novos esquemas para que possa atingir o estágio seguinte? Será que a prática pedagógica das professoras, em especial daquelas que atuam com o primeiro ano do Ensino Fundamental, considera, em suas propostas de trabalho, as características defendidas pelos autores e documentos oficiais? São essas inquietações que tentaremos responder com a nossa pesquisa.

3

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESEJÁVEL PARA CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore.
(Manoel de Barros)

Neste capítulo dialogamos sobre a prática pedagógica desejável para a criança de seis anos de idade que hoje se encontra no 1º ano do EF. Pensar essa prática requer que entendamos a criança como um sujeito histórico de direitos, que produz cultura e tem uma multiplicidade de características: ser inteligente, curiosa, animada, brincalhona, inquieta, encantada, fascinada, autêntica, sincera, solidária, dentre outras. Nessa perspectiva, nós, adultos e professores, devemos saber responder, estimular, provocar e apoiar essas manifestações infantis que lhes possibilitam a construção de conhecimentos na interação com outras crianças e com adultos com os quais se relacionam. Assim, uma prática pedagógica desejável para a criança de seis anos de idade perpassa questões relativas tanto à formação inicial quanto à continuada, as quais demandam estudos de muitas teorias sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança.

Dessa forma, outro aspecto que consideramos de extrema relevância para uma prática pedagógica é a necessidade de o professor conhecer a teoria psicogenética elaborada por Piaget sobre os estágios de desenvolvimento das crianças que estão no 1º ano do EF, conforme abordamos sucintamente no capítulo II. A partir desses conhecimentos o professor terá aporte teórico que o subsidiará na forma de conceber a criança do 1º ano do EF e, assim, planejar uma prática coerente com as especificidades da criança de seis anos de idade.

Defendemos uma prática pedagógica que conceba a criança como sujeito cognoscente entendida, conforme Piaget, como o sujeito que busca conhecimento.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Nesse sentido, defendemos que o conceito de criança, suas características e os seus estágios de desenvolvimento fazem parte do saber docente do professor que atua com crianças, em especial aquelas que estão no 1º ano do EF. Acreditamos que, a partir da apropriação dessas concepções, o professor terá um aporte teórico que não só responda as perspectivas do MEC, mas, também, atenda as características próprias das crianças.

O MEC, ao incluir a criança de seis anos de idade no EFNA, preconizou almejar uma escola com qualidade social, com uma renovação pedagógica que assegurasse a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com ambiente acolhedor para que pudessem enfrentar os desafios sem que houvesse rupturas da EI para essa nova etapa. Essa inclusão deveria configurar-se como

maiores oportunidades de aprender, e que a aprendizagem pudesse acontecer de forma ampla e significativa, respeitando a faixa etária, o tempo e o espaço que condizem com o universo infantil. Enfim, que o professor, com o auxílio de uma sustentação teórica, pudesse orientar a organização de seu trabalho pedagógico que, primordialmente, respondesse aos anseios e respeitasse as especificidades das crianças que chegam ao EF.

Entretanto, antes de discutirmos a prática pedagógica desejável acreditamos ser necessário trazer à tona uma discussão bastante pertinente acerca dos termos alfabetização e letramento. Assim, neste capítulo, refletimos, inicialmente, no item 3.1, sobre o conceito teórico de alfabetização e letramento. Posteriormente, no item 3.2 abordamos as capacidades que a SEDUC/MT considera que as crianças devam atingir até o final do 1º Ciclo de Formação Humana. Por fim, no item 3.3, discutimos o processo de aquisição da leitura e da escrita articulado às áreas do conhecimento, e apresentamos orientações relevantes para uma prática pedagógica desejável, contidas nas Orientações Curriculares de Mato Grosso e em estudos que abordam a alfabetização.

Propomo-nos, assim, a evidenciar práticas pedagógicas consideradas desejáveis para se trabalhar com a criança de seis anos de idade no 1º ano do EF, momento em que continua o processo de construção da escrita e da leitura, considerando-se que esse processo inicia nos diversos contextos sociais antes mesmo de a criança adentrar ao EF. Na tentativa de evidenciar essa prática desejável para essas crianças lança-se mão das concepções de Seber (2006) Ferreiro (1985, 2003, 2006, 2011), Teberosky (2001), Guimarães (2011), Soares (2011 e 2012) e Carvalho (2011), dentre outros.

3.1 Conceituando alfabetização e letramento

Ao falarmos sobre aquisição da escrita e da leitura, logo pensamos no termo alfabetização e, nas últimas décadas, alguns teóricos têm associado a esse termo a palavra letramento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EFNA, indo ao encontro do que preconizam os demais documentos citados no decorrer deste estudo, esclarece, em seu art. 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, dentre outros aspectos, a alfabetização e o letramento.

Compreendemos que alfabetização/letramento são meios que possibilitam a construção da escrita e da leitura e que há vários caminhos para se realizar essa construção, dependendo da compreensão que o professor tem sobre o processo de construção da escrita e da leitura. Diante das teorias existentes acerca dos termos alfabetização e letramento é que nos propomos, antes de abordar a prática do professor, trazer à tona a discussão sobre esses conceitos.

Soares (1998) sustenta que o termo letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Mas, para Ferreiro (2003), a palavra *literacy* em sua origem “significa alfabetização e muito mais”, atualmente o significado dessa palavra em inglês é “ter conhecimento” (p.30), e a autora argumenta que a melhor tradução para essa terminologia seria cultura escrita.

Percebe-se, assim, que há um contraponto conceitual entre as autoras. Ferreiro apresenta restrições ao termo letramento e isso é perceptível quando questionada sobre o letramento ser um conceito novo ou mais um modismo. Frente a esse questionamento Ferreiro argumenta que

há algum tempo descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não se dá (p.30).

Ferreiro e Soares têm pontos em comum, entretanto, percebemos um conflito teórico não em relação ao posicionamento no que se refere aos contextos iniciais de aquisição de escrita e leitura, mas um conflito teórico, no campo conceitual do posicionamento sobre alfabetização e letramento. Ferreiro concebe que até se use a palavra letramento no lugar de alfabetização, mas não admite a coexistência dos termos. Em sentido oposto a Ferreiro, Soares (1998) adverte que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (p.47). Assim, consideramos que para Ferreiro essa prática social da leitura e da escrita já deve estar explícita e implícita no processo de alfabetização.

Essa divergência conceitual entre alfabetização e letramento tem se constituído tema polêmico e se tornado objeto de discussão e investigação. Acreditamos que essa situação surgiu da contribuição de Ferreiro que investiga “como a criança passa de um nível de organização conceitual para outro, à medida que seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura progredem” (SEBER, 2006, p.5), e das muitas facetas da alfabetização defendidas por Soares. Esses pressupostos contribuíram, de forma expressiva, para os estudos relacionados à criança com esse objeto cultural e tecnológico que é a escrita e a leitura e que se coaduna no processo de alfabetização.

Soares (2011) busca tecer um conceito de alfabetização que, a princípio, a concebe como o ato de codificar e decodificar a escrita, passando, posteriormente, para a perspectiva de conceber a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados. Porém, a autora pontua que conceber a alfabetização como ato de codificar e decodificar, e como processo de compreensão e expressão, são conceitos que não se constituem verdadeiros em sua totalidade porque a nossa língua escrita não se reduz à transcrição fonética, até mesmo porque não escrevemos exatamente como falamos e a nossa compreensão está imbricada ao contexto social ao qual pertencemos.

Soares defende que uma teoria coerente de alfabetização exige a articulação e a integração das muitas e diferentes facetas que a envolvem. Para essa autora, essas facetas fundamentalmente referem-se às perspectivas da psicológica cognitiva, da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística, e que, no processo de alfabetização, devem estar “contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (2011, p.23).

Atualmente, nos aportes legais do MEC, muitas são as discussões sobre alfabetização e letramento, as quais têm considerado a concepção de Soares acerca dessa temática. Nesse sentido, os autores Leal, Albuquerque e Morais (2006) apresentam a distinção entre alfabetização e letramento a partir da teoria de Soares, afirmando que a alfabetização

[...] corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra – som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, p. 70).

Nessa perspectiva, o letramento “relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (p.70), fato que, para Ferreira, reduz a terminologia alfabetização, por defender que esses aspectos são inerentes à construção da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização.

A partir desse conflito teórico apresentado optamos por adotar o termo alfabetização ao tratarmos sobre a aquisição da leitura e da escrita, entendendo-a como um processo complexo que proporciona o contato com a escrita e com a leitura de forma coerente, significativa e contextualizada socialmente e, sobretudo, entendendo a criança como sujeito desse aprendizado.

Frente ao exposto, outro desafio nos é lançado: Afinal, como ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita junto às crianças que hoje frequentam o 1º ano do EF? Antes de iniciar essa discussão, veremos, a seguir, as capacidades que a criança deve adquirir, de acordo com Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem – SIGA.

3.2 Capacidades que a criança deve atingir na 1ª fase do 1º Ciclo do EF – 1º Ano

O governo de Mato Grosso, enquanto órgão regulador das políticas educacionais, acompanha tanto a gestão das escolas públicas estaduais quanto a aprendizagem dos alunos através do Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGeduca. Esse sistema é composto por sete programas, dentre os quais o de Gestão Educacional - GED. O GED é estruturado em dois programas: o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGescola que tem como objetivo de acompanhar a gestão escolar que disponibiliza diário eletrônico, em que o professor faz o lançamento diário de presenças, ausências e conteúdos. E o Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem - SIGA cujo objetivo configura-se em acompanhar o desempenho dos alunos.

No SIGA constam as áreas de conhecimento, o eixo de trabalho e a descrição das capacidades que a criança deve adquirir até o final de cada fase. O professor, a cada bimestre, seleciona, dentre o todo, as capacidades para serem trabalhadas naquele bimestre e, ao final do bimestre, deve assinalar a capacidade adquirida pelo aluno. Caso o aluno não consiga atingir determinada capacidade é necessário que o professor descreva as medidas a serem adotadas para que a criança a adquira. Depois desse lançamento o professor ainda precisa descrever os resultados alcançados.

No caso do 1º ano, que é o nosso objeto de estudo, as capacidades que as crianças devem adquirir até o final da 1ª fase nas áreas de Linguagem e de Ciências da Natureza e Matemática, de acordo com o SIGA, são as seguintes:

Quadro II – Diário Eletrônico 1ª fase do 1º Ciclo de Formação Humana.

LINGUAGEM	
Descrição do eixo	Descrição da capacidade
COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	Demonstrar posturas favoráveis a aprendizagem da escrita: falar/ouvir/ler/ escrever e recontar.
	Utilizar os objetos de escrita presentes no contexto escolar.
	Identificar a função social de diferentes gêneros textuais.
ORALIDADE	Escutar demonstrando compreensão.
	Socializar informações.
	Interagir fazendo uso da oralidade.
	Usar adequadamente as regras do discurso: Quando falar, Quando não falar, A quem falar, Onde, De que maneira, e Por que falar
	Empregar novas palavras em seu discurso/vocabulário e marcadores de tempo (hoje, ontem, amanhã, depois...).
	Narrar acontecimentos ou histórias com começo, meio e fim.
	Realizar tarefas a partir da instrução oral.
PRODUÇÃO DE ESCRITA	Demonstrar a compreensão do conceito de palavra.
	Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome.
	Compreender a orientação e o alinhamento da escrita.
	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
	Identificar letras do alfabeto relacionando fonemas e grafemas.
	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecer os diferentes tipos de letras (cursiva, de forma, maiúscula e minúscula).
PRODUÇÃO DE LEITURA	Decodificar palavras a partir do texto.
	Reconhecer a ordem alfabética
	Antecipar informações levantando hipóteses sobre o texto.
	Inferir o significado das palavras.
	Localizar informações explícitas no texto.
	Localizar palavras em texto memorizado.
	Identificar palavras e letras do alfabeto em diferentes gêneros textuais.

Fonte: <http://sigeduca.mt.gov.br> - SEDUC/MT.

Quadro III – Diário Eletrônico 1ª fase do 1º Ciclo de Formação Humana.

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Descrição do eixo	Descrição da capacidade
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Adicionar e subtrair pequenas quantidades com material manipulável.
	Comparar coleções e indicar a que tem maior quantidade de elementos (intuitivo).
	Associar numeral (símbolo) ao número (quantidade).
	Comparar coleções e indicar a que tem maior quantidade de elementos. (contagem).
	Reconhecer numerais.
	Ler numerais.
	Escrever numerais.
	Calcular o resultado de adições sem recurso.
	Realizar correspondência entre diferentes ordens do sistema numérico (unidade, dezena, centena...).
	Resolver situações problema utilizando-se de estratégias próprias.
	Calcular o resultado de subtrações sem recurso.

ESPAÇO E FORMA	Identificar e dar exemplos de formas geométricas básicas presentes em objetos do cotidiano.
	Identificar formas arredondadas em representações de objetos tridimensionais.
	Localizar a si próprio a partir de um referencial.
	Localizar o outro a partir de um referencial.
	Localizar objetos a partir de um referencial.
	Identificar diferentes formatos em objetos do contexto.
GRANDEZA E MEDIDAS	Comparar quantidades usando materiais disponíveis e unidades de medidas não convencionais.
	Compreender a conservação de volume.
	Identificar e agrupar de acordo com grandezas.
	Reconhecer unidades de tempo.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Agrupar e reagrupar usando diversos tipos de materiais.
	Contar e registrar quantidades usando estratégias próprias.
	Identificar informações numéricas contidas em texto.

Fonte: <http://sigeduca.mt.gov.br> - SEDUC/MT*⁷

Esse quadro nos apresenta algumas capacidades que as crianças devem atingir até chegar ao final da 1ª fase do 1º ciclo, que é o 1º ano do EF. Diante dessas exigências, nos perguntamos: Como fazer para que as crianças de seis anos atinjam essas capacidades de forma lúdica, significativa, envolvente, sem que haja ruptura da EI para o EF?

As capacidades apresentadas fazem parte de um quadro maior, organizado por ciclos de formação humana, que consta nas orientações curriculares de Mato Grosso, o qual orienta o professor em sua prática pedagógica. Essas orientações serão abordadas ainda neste item.

Os documentos referentes à política educacional, tanto em nível federal quanto estadual, preconizam que as áreas de conhecimento devem dialogar, ou seja, articularem-se de forma interdisciplinar, e que o processo de construção de conhecimento deve acontecer de forma lúdica, considerando a perspectiva teórica do letramento. A Resolução nº 257/06 – CEE/MT, no art.14 do inciso 2º preconiza:

O primeiro ano do Ensino Fundamental não se deve limitar à codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas garantir atividades que assegurem a imersão no processo de letramento de forma lúdica e prazerosa qualificando o tempo e a continuidade do cuidar e educar (p.3).

Diante desses pressupostos legais, enfatizamos que as capacidades a serem atingidas pelas crianças devem ser organizadas pelo professor de forma articulada, em que as áreas de conhecimento dialoguem e caminhem lado a lado, inserindo a criança em práticas sociais de leitura e escrita que lhe propiciem ser escritora e leitora autônoma.

No estado de Mato Grosso, a Secretaria de Educação organizou as orientações curriculares em três volumes: Orientações Curriculares: área de Ciências da Natureza e Matemática (2010); Orientações Curriculares: área de Linguagens (2010); e Orientações Curriculares: área de Ciências Humanas (2010).

⁷ Apontamos que nesse instrumento avaliativo não consta a área de Ciências Humanas, embora exista o Documento Orientações Curriculares de Mato Grosso específico para essa área.

Nas Orientações Curriculares: área de Ciências da Natureza e Matemática (2010) é preconizado que o professor crie iniciativas que, ao serem associadas à apropriação e à ampliação das capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico das crianças, contribuam para o processo de alfabetizar, letrando cientificamente. Lorenzetti (2001) define a alfabetização científica “como capacidade de ler, compreender e expressar opinião crítica sobre os temas que envolvam a Ciência”.

O objeto da área de Ciências da Natureza e Matemática são os fenômenos naturais. E, assim como nas demais áreas, os componentes curriculares devem se articular em suas especificidades, favorecendo a organização e a reorganização do pensamento lógico-matemático como instrumento de elaboração e reelaboração dos conceitos científicos, possibilitando às crianças a compreensão do ser humano, do mundo e das transformações naturais e sociais em seu contexto, lhes possibilitando construir conhecimentos acerca das noções científicas. Conforme orientações dessa área de conhecimento, essas ações são propulsoras para que a criança “relacione leitura e escrita no desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação, comunicação, resolução de problemas e uso de símbolos e códigos entre outros” (p.13), utilizando, assim, de sua lógica que expressa seu processo de construção e organização do pensamento matemático.

Nessa construção deve ser garantido à criança o respeito à sua faixa etária. Considerando-se as especificidades da criança de seis anos de idade,

[...] **as atividades lúdicas** tais como **jogos, música, histórias infantis e brincadeiras**, entre outras, constituem-se como ferramentas importantes nesse processo de ensino e aprendizagem. **Quando a criança brinca, desenvolve afetividade, cooperação, autoconhecimento, autonomia, imaginação e criatividade por meio da alegria e do prazer de querer fazer e construir.** Essas atividades propiciam experiências significativas e reflexivas, favorecendo a construção de conceitos a partir de **situações concretas**, facilitando o processo de abstração dos conhecimentos (MATO GROSSO, 2010, p.13, grifo nosso).

Podemos observar que as orientações apontam para uma prática pedagógica coerente com a faixa etária da criança que está no 1º ano do EF. Configura-se como uma prática permeada pelo lúdico, pelo brincar e rica em situações concretas, pois, na fase pré-operatória, conforme Piaget, a criança ainda precisa manipular os objetos, construir no concreto os conhecimentos matemáticos para que estes possam, gradativamente, ser revertidos mentalmente.

Acreditamos que, mediante atividades diversificadas, alegres, desafiadoras e que representem situações do cotidiano — situações em que a criança consiga se enxergar nelas, estabelecendo conexões com as situações reais vivenciadas em sua casa, na rua, no supermercado — lhe despertarão o prazer pela construção do conhecimento e, conseqüentemente, ela atingirá as capacidades exigidas no instrumento avaliativo da 1ª Fase do 1º Ciclo de Formação Humana. Nesse sentido, evidenciamos as considerações das Orientações Curriculares: área de Ciências da Natureza e Matemática (2010) que defendem:

O conhecimento matemático estreita relações com a alfabetização e o letramento científico, quando o educador faz a mediação do processo da construção de

compreensões sobre: leitura, escrita, medição, contagem, desenvolvimento do raciocínio, capacidade de argumentação, comunicação, resolução de problemas, uso de símbolos e outros (p.10).

Caso a prática pedagógica dessa área de conhecimento seja trabalhada considerando esses pressupostos, acreditamos que o apregoado nas orientações curriculares dessa área de fato pode se efetivar. A orientação defende que o ensino da matemática propiciará à criança a “compreensão da realidade e a transformação da mesma como meio de estimular interesse, curiosidade e espírito investigativo do educando na busca da capacidade de resolver problemas, fazendo uso dos conhecimentos matemáticos criticamente construídos” (p.10).

Quanto às Orientações Curriculares: área de Linguagens (2010) esta preconiza que cabe à escola possibilitar o domínio da tecnologia do ler e do escrever, além de propiciar condições para que as crianças possam fazer uso dessa tecnologia em diferentes contextos sociais. Nesse documento argumenta-se que o processo de alfabetização ocorre à medida que a criança constrói representações e se apropria da estrutura da linguagem escrita por meio de hipóteses. Nesse processo,

[...] a construção de hipóteses representa um salto qualitativo à evolução da escrita, traduzidos por avanços conceituais e conflitos cognitivos cujas implicações se materializam nos erros construtivos, entendidos como contradições das hipóteses, inerentes ao pensamento, raciocínio, induções, deduções e relações necessários à construção do conhecimento (MATO GROSSO, 2010, p.18).

Nesse documento recomenda-se que as capacidades de leitura e escrita sejam construídas considerando os saberes relacionados às Ciências Naturais e Matemática Linguagens e Ciências Humanas, possibilitando à criança que o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, o aspecto socioafetivo relacionado à prática social ocorram de forma integral, considerando a formação humana em sua totalidade, jamais de forma isolada, fragmentada.

Para concluir a discussão sobre essa área citamos a afirmação de Ferreiro (2011), considerando-a bastante pertinente ao se tratar do aprendizado da criança: “Basta que o professor se atreva a liberar a escrita dentro da sala de aula para que descubra que suas crianças são inteligentes, ativas e criativas, também no domínio da língua escrita (e não só quando desenham ou jogam)” (p. 52).

Nas Orientações Curriculares: área de Ciências Humanas (2010) consta que essa área deve considerar a articulação com as demais áreas. O objeto de ensino dessa área é o “ser humano em suas relações no/com o tempo e espaço social, cultural e ambiental” (p. 11). Nesse contexto, os temas de estudo no 1º Ciclo devem corresponder à realidade social concreta, propiciando às crianças situações de convivência e participação social, contato com as regras e com os costumes próprios do seu convívio, sempre de forma dialógica e interativa. Essa área deve propiciar às crianças situações de aprendizagem nas quais possam construir noções conceituais, científicas, articuladas aos eixos: trabalho, cultura e sociedade, identidade, natureza e sociedade, temporalidade e espacialidade, paisagem e lugar e alfabetização cartográfica.

Ainda nas Orientações da área de Ciências Humanas (2010) consta que os diversos gêneros literários — música e obras de arte — podem articular-se no sentido de ampliar e, até mesmo construir conhecimento em relação à espacialidade, temporalidade, paisagem geográfica, manifestações culturais locais, nacionais e internacionais. Os conhecimentos geográficos e históricos e a diversidade cultural e religiosa podem ser trabalhados utilizando o jornal impresso. As crianças

[...] devem procurar trazer para a aula recortes de jornais ou revistas com notícias sobre o tema em estudo, previamente trabalhado pelo professor, para que o grupo tenha um referencial e possa selecionar melhor as notícias. A coleção de notícias deve ser lida buscando-se analisar os pontos contraditórios e exercitar, oralmente, a defesa ou a crítica dos fatos, sempre apontando alternativas de solução (MATO GROSSO, 2010, p.16).

Enfatizamos que nessa área a possibilidade de construir conhecimento é pautada nas múltiplas linguagens — gestual, corporal, oral, escrita, gráfica e musical; textos narrativos, poéticos, informativos, mapas, fotos, imagens de satélite, gravuras, documentos de época, desenhos, gráficos, tabelas; tecnológicos; trabalho com imagens, câmeras, filmadoras, filmes, dentre tantos outros. São meios que transformam a aula em momentos lúdicos, prazerosos, dinâmicos e que vêm ao encontro das necessidades da criança enquanto protagonista do seu conhecimento.

Podemos observar que a riqueza da área de ciências humanas está em trabalhar a realidade que circunda a criança, apontando para outras realidades. É um convite a entrar no mundo local, o qual serve de trampolim para que a criança, mesmo sem viajar, em sentido denotativo, possa através de imagens e da imaginação, viajar por lugares ainda não vistos por ela.

Diante do exposto, observa-se que não existe uma lista de conteúdos. Sendo assim, é proporcionada à escola uma autonomia, mas essa autonomia está vinculada às leis, resoluções, pareceres e normativas em nível nacional e estadual, e às pesquisas e literatura da área. Entretanto, percebemos que as áreas de conhecimento devem articular-se de forma interdisciplinar, que se organizem de modo a serem propulsoras da construção do conhecimento e facilitadoras do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como fazer com que os eixos apresentados pelo SIGA, e todas as capacidades exigidas no instrumento avaliativo, sejam atingidos de forma lúdica, prazerosa e significativa, respeitando as especificidades da criança de seis anos de idade?

Nessa mesma perspectiva contida no documento das Orientações Curriculares de Mato Grosso, os autores Freire (1967), Ferreiro (1985, 2011), Teberosky (1985), Oliveira (2000), Goulart (2006), Seber (2006), Carvalho (2011) e Lemos (2001) defendem uma prática pedagógica dinâmica, instigante, significativa, interativa, criativa, alegre, enfim, uma prática com o colorido e o brilho que encantam as crianças, conforme veremos a seguir.

3.3 Processo de apropriação da leitura e escrita

Pensar a prática pedagógica desejável para a criança de seis anos de idade, nos remete novamente à concepção teórica, abordada no capítulo I, fundamentada no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b), o qual defende a elaboração de um planejamento pedagógico que respeite as especificidades da criança e a singularidade de cada etapa da infância.

Nessa perspectiva, os conteúdos e as metodologias de ensino a serem desenvolvidas com as crianças de seis anos de idade devem valorizar a “imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (p. 19). Oliveira (2000) corrobora o que diz o documento ao afirmar que “o brincar desenvolve na criança seu espírito construtor e artístico. Faz com que lide de forma efetiva com as dificuldades encontradas, identificando seu próprio estilo de agir e criar” (p.122).

Diante desses pressupostos acreditamos que toda prática pedagógica deve ser planejada e realizada respeitando o que é próprio da criança, sua imaginação, criatividade e curiosidade. Sendo assim, a professora das crianças de seis anos de idade precisa ser sensível às manifestações infantis e inseri-las, ou até mesmo transformá-las, em práticas pedagógicas, articulando-as às áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Linguagem e Ciências Humanas, de forma que considere a necessidade da criança e a conduza a ser protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

O MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, ao tratar, no currículo, sobre os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no EFNA, destaca que a definição dos conteúdos é de competência dos sistemas de ensino, porém estes devem observar os dispositivos legais, as publicações, os documentos⁸, as pesquisas educacionais, produções científicas e a literatura pertinente.

Ao considerarmos as propostas pedagógicas das secretarias de educação convém apresentar a proposta constante na Resolução nº 257/05 CEE/MT que, em seu art. 14, reafirma que as instituições escolares deverão contemplar, na organização de suas propostas pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos e, inserido a este último, a ludicidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC, na Resolução Normativa nº 002/2009 – CEE/MT, no art. 6º, parágrafo único, determina que as escolas, ao elaborarem seus currículos, devem, obrigatoriamente, considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e as normas do Sistema Estadual de Ensino. Nesse mesmo parágrafo preconiza que as escolas devem considerar o “desenvolvimento dos diversos componentes curriculares, abordando temas transversais, questões de relevância social, política e econômica, respeitando os interesses dos estudantes, da família e da comunidade” (MATO GROSSO, 2009, p.2).

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão das crianças de seis anos de idade; Indagações sobre Currículo; Propostas pedagógicas das secretarias de educação; Projeto político-pedagógicos das escolas; Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino.

Vale ressaltar que consta, ainda, no art. 6º, que a História, Cultura Afro-brasileira e Indígena, História e Geografia de Mato Grosso, Educação Ambiental e Música são conteúdos obrigatórios que devem ser considerados em todos os componentes curriculares.

Conforme o documento Orientativo 2013 Ciclos de Formação Humana (MATO GROSSO, 2013), a matriz curricular do EF é organizada em três ciclos, cada ciclo com duração de três anos.

No 1º ciclo a matriz é globalizada, apresentando todos os componentes curriculares como um bloco único (língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Religiosa), sendo a turma atribuída a um único professor, preferencialmente, que acompanhe a turma durante todo o ciclo, responsável por garantir as experiências relacionadas a todos os componentes curriculares (MATO GROSSO, 2013, p. 4).

A Secretaria de Estado de Mato Grosso, pautada nas orientações nacionais, apresenta as Orientações curriculares para a educação básica em três volumes. Em cada volume consta a orientação das áreas de conhecimento para os três ciclos. Os três volumes orientam para que o primeiro Ciclo de Formação Humana seja trabalhado de forma lúdica, com material concreto, envolvendo, valorizando e explorando o contexto social da criança.

As Orientações Curriculares: área de linguagem (MATO GROSSO, 2010) tem como objetos integradores de seu campo de conhecimento o código, o texto e a leitura. Os componentes curriculares que estão inseridos nessa área devem, articuladamente, “convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens específicas das práticas discursivas de cada disciplina para desenvolver a capacidade de produzir e interagir nas e pelas linguagens” (p.12).

No 1º ciclo, no qual se encontra o 1º ano do EF, as orientações curriculares argumentam que a escola precisa organizar um ambiente propício à construção de conhecimentos; que o trabalho pedagógico pressupõe uma ação integradora a partir das necessidades de aprendizagens da criança para que ela possa apropriar-se de diferentes linguagens, desenvolver o pensamento, transformar atitudes e construir conhecimentos e, assim, ser capaz de constituir-se de forma autônoma através da linguagem; e que a alfabetização e o letramento precisam ser compreendidos à luz da Psicogênese da Escrita. Nesse sentido

[...] é imprescindível propor atividades que valorizem os conhecimentos e vivências dos estudantes e promovam um contato organizado e constante com os diferentes textos e leituras, possibilitando que a criança se aproprie, analise, compreenda e faça uso dos códigos no contexto social (p.16).

Do mesmo modo que a proposta do MEC, as Orientações Curriculares de Mato Grosso também argumentam que o processo de aquisição de leitura e escrita seja trabalhado de forma a considerar o contexto social da criança.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004b) assevera que [...] é fundamental que a alfabetização seja **adequadamente trabalhada** nessa faixa etária [...] (grifo nosso,

p.21). Essa proposição nos chama a atenção para a importância de a professora conhecer o contexto social e econômico da criança com a qual está trabalhando, pois a organização do trabalho pedagógico

[...] deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (GOULART, 2007, p. 84).

Nessa direção, Ferreiro (2011) esclarece que as crianças “não chegam ignorantes à escola, que têm conhecimentos específicos sobre a língua escrita, *ainda que não compreendam a natureza do código alfabético*, e que são *esses conhecimentos* (e não as decisões escolares) que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar” (p.70, grifo da autora).

Considerar esse conhecimento que precede o mundo escolar significa reconhecer que a criança dispõe de um saber sobre a escrita antes mesmo de adentrar na escola, e que esse saber foi constituído mediante sua participação em práticas sociais. Nessa perspectiva reconhecemos a criança como protagonista de seu aprendizado. Para Lemos (2011) o reconhecimento do saber prévio da criança é que torna a tarefa do professor, na condição de mediador, tão importante no ato de “ensinar a ler e a escrever”. Ao invés de o professor partir do que ele sabe sobre a escrita, caberá a ele investigar “o que a criança sabe sobre a escrita e, portanto, atuar primeiro como investigador e intérprete dos modos de participação da criança nas atividades linguísticas e não-linguísticas, orais e gráficas, que se relacionam com a escrita” (p.8).

Defendemos que as instituições escolares devem priorizar o trabalho com o processo de alfabetização na perspectiva social, ou seja, a escrita de forma contextualizada em seus diversos usos. Isso nos leva a pensar que uma prática pedagógica desejável, visando à alfabetização, requer que se perceba que a criança vive em um mundo repleto de representações escritas, e seu contexto cultural, principalmente o urbano, é vasto e diversificado de representações das múltiplas linguagens — oral, escrita, plástica, gestual, musical, corporal, matemática.

Ferreiro (2011) pontua que todas “as metodologias tradicionais foram pensadas em função do código” (p.74). Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1985) advertem que “a concepção da escrita como cópia inibe a verdadeira escrita, a concepção de leitura como decifrado não somente inibe a leitura, mas cria ainda outros problemas” (p. 278). De acordo com as autoras,

pela via das correspondências fonema-grafema chega-se muito rapidamente ao problema da “boa (ou correta) pronúncia”, aquela que permite alcançar a língua escrita, aquela que é propriedade das classes dominantes dentro de uma sociedade. A escola opera uma seleção inicial entre os que aprenderão a ler mais rapidamente – porque já falam como “devem falar” – e os que deverão mudar de dialeto para aprender a ler [e escrever] (p.278).

Consideramos que essa prática de cópia e decodificação não condiz com as especificidades de nossas crianças, que imaginam, criam, inventam, constroem e reconstróem. Práticas como essa se configuram como episódios desconexos que não permitem às crianças atribuir significados à leitura e à escrita, considerando-se a ausência de um contexto significativo.

Contrária à concepção de escrita como cópia e de leitura como decodificação, é pertinente enfatizar o posicionamento de Seber (2006) em relação à interação entre a criança e o objeto do conhecimento, no caso a escrita: “no processo de aquisição da escrita [...] a criança age sobre o material gráfico do mesmo modo como atua frente aos demais objetos presentes no seu meio quando está aprendendo a dominá-los conceitualmente” (p. 6). Quanto à leitura, é interessante mostrar à criança, conforme sugere Dabene,⁹ que saber ler é “fazer acordar as histórias” que dormem nos livros.

Corroborando essa premissa, Carvalho (2011) enfatiza que as

atividades de leitura bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para divertir-se, e para fins práticos, como ler um cartaz, um aviso. Essa sensibilização deve ser acompanhada de atividades de leitura livre, não guiada. As diferentes hipóteses de leitura (memorização de texto, adivinhação do que pode estar escrito, invenção de história a partir da gravura) podem ser feitas desde muito cedo. A criança vai se enganar, compreender mal, não importa [...]. O importante é o que ela faz para entender bem (p.67 e p.68).

Outro aspecto também evidenciado e valorizado refere-se à linguagem não verbal que possibilita às crianças a compreensão de outros sistemas de representação como as “imagens e símbolos, as placas, os gestos, os mapas, os gráficos, as tabelas, as fotografias e outros elementos que não se utilizam da escrita como forma de comunicação, mas interferem, igualmente, na produção de sentido” (p.16).

No trabalho com a leitura, vários autores ressaltam a importância de se criar situações efetivas de leitura em que a criança possa empreender a leitura e apreciar o ato de ler por ela mesma ou pelo outro, e, também, ler suas próprias produções. Em relação ao trabalho com a produção de texto, as Orientações Curriculares: área de Linguagens (2010) afirma que [...] é necessário explorar o sistema de representação simbólica possibilitando que a criança, a partir de suas hipóteses, compreenda a representação e a estrutura dos diferentes textos e reflita constantemente sobre o que é produzir textos [...] (p.17).

Ainda em relação ao trabalho com produção de texto, é orientado que se explore o sistema de representação simbólica da criança possibilitando-lhe que, através de suas hipóteses, compreenda a representação de diferentes gêneros textuais e possa pensar sobre o que é produzir textos, “visando às condições de produção, de circulação e de recepção” (MATO GROSSO, 2010, p.17).

Para Ferreiro (2011), o texto a ser trabalhado com as crianças deve ser escolhido com critério, deve ser bom e lido com convencimento. Nessa direção, Carvalho (2011) esclarece que um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido, pode ser curto ou longo:

⁹ Anotações de uma conferência de Michel Dabene, no Rio de Janeiro, citada por Marlene Carvalho.

[...] uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto. Um texto é mais do que a soma de palavras e frases: assim, uma lista de frases estereotipadas das cartilhas do tipo O boi baba, A babá bebe, O ovo é da ave etc. estão longe de constituir um texto. [...] Para compreender e saber produzir textos, as pessoas possuem uma competência linguística denominada competência textual. Mesmo as crianças pequenas possuem essa capacidade, que pode ser melhorada por meio de exercícios e atividades orais e escritas (p.49 e 50).

No entendimento de Seber (2006), a criança que aprende a ler e escrever, agindo com liberdade sobre a escrita e a leitura, adquire autonomia intelectual. Portanto, consideramos que uma prática pedagógica voltada para a escrita e leitura precisa ser significada em sala de aula. Isso nos possibilita perceber que a experiência de escrita e leitura não deve ser ensinada, mas vivida em sua plenitude e apreendida em sua concreticidade em sala de aula. Ferreiro defende que essa maneira de trabalhar é muito melhor do que a de usar as cartilhas e as famílias silábicas. Nas palavras de Ferreiro, um alfabetizador não pode deixar de ler em voz alta na sala de aula, especialmente se as crianças vêm de lugares em que há poucas pessoas com domínio da escrita e da leitura, pois essa poderá ser a primeira vez que elas passam por esse tipo de experiência.

Nesse sentido há que se enfatizar a importância e a responsabilidade do professor do 1º ano do EF na constituição do leitor, que hoje é criança, mas que deve tornar-se um leitor autônomo. Para Leal, Albuquerque e Morais (2007),

[...] a literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; [...] promove a motivação para que as crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (p.73).

Essa criança de seis anos que chega ao EF sem a experiência de ler e escrever vai presenciar um ato quase mágico. De acordo com Ferreiro (2011), ela vai escutar um idioma conhecido e, ao mesmo tempo, desconhecido, porque a língua, quando escrita, é diferente da língua falada.

Dentre as definições de material de escrita apontadas por Teberosky e Colome (2003) destacamos os escritos da vida cotidiana que se referem a produtos comerciais, impressos administrativos compartilhados por todas as famílias e impressos mais seletivos — livros, jornais, gibis, enciclopédias, dicionários, atlas e textos produzidos pelas próprias crianças, dentre outros. Conforme as autoras, os portadores de textos da vida cotidiana são classificados em escritos urbanos, domésticos e das máquinas interativas. Os escritos urbanos são os escritos existentes nos lugares públicos, com indicações que organizam a vida dos cidadãos — pôsteres, cartazes, painéis, textos comemorativos, folhetos, dentre outros.

Os escritos domésticos consistem nos portadores de texto presentes nos lares das crianças — rótulos, marcas e logotipos feitos sobre as embalagens impressas, folhetos, material publicitário, manuais de instrução, bula de remédio, livros de receitas, calendário e outros. Por fim, os escritos das máquinas interativas, como o computador, os caixas automáticos, as máquinas de vender bala,

chiclete, brinquedinhos. Nessas máquinas se misturam a escrita alfabética, ícones e ilustrações. “Aprender a usar esses tipos de aparelhos significa ter um nível de alfabetização ‘funcional’” (p.109).

Ao levarmos para a sala textos da vida cotidiana, por exemplo um calendário, podemos fazer a articulação com todas as áreas, pode-se trabalhar o conceito de tempo, sendo este entendido como produção humana no movimento dinâmico e histórico. Conforme as Orientações Curriculares: área de Ciências Humanas (MATO GROSSO, 2010),

nessa dimensão, a criança construirá a noção de tempo a partir da sua história de vida, percepção de processos simultâneos, duração de atividades, relações sobre as ações realizadas ontem, hoje e amanhã, passagem do dia, semana, mês, anos, relações como o seu tempo de vida, encadeamento de fatos, análise do contexto em diferentes épocas [...] comparando as brincadeiras infantis do seu tempo com as de seus pais, quando tinham a sua idade [...] (p.12).

Ao construir a noção de temporalidade, a criança pode perceber que a sociedade e a vida de cada um se constituem em um processo, no qual a mudança social e pessoal são fatores inerentes nas relações sociais.

Nessa perspectiva, consideramos que as crianças, ao interagirem com a escrita por meio de diferentes suportes — calendário, agendas, outdoors, rótulos de embalagens, placas, revistas, gibis, livros de literatura infantil, poesias, fábulas e prosas — vão se constituindo como sujeitos intelectualmente autônomos, através de experiências culturais em contextos sociais de leitura e escrita.

É necessário permitir e estimular as crianças a interagirem com a língua escrita, nos mais variados contextos, permitindo-lhes o acesso, o quanto antes à escrita, mas não supervalorizar nem subvalorizar a criança, não pedir de imediato a correção gráfica nem correção ortográfica. Para Ferreiro (2011), “é muito mais fácil introduzir a língua escrita com alegria, com entusiasmo e sem medo às crianças pequenas [...]” (p.49). Assim, podemos contribuir para que a criança, ao entrar no EF, amplie o seu contato com o mundo da escrita. E as crianças que tiveram um acesso mais limitado a esse mundo, tanto por questão cultural quanto econômica, sejam estimuladas a perceber esse mundo, porque o fato de ainda não se constituírem como escritores e leitores autônomos não quer dizer que não interajam e não indaguem sobre esse mundo.

Compactuamos com a ideia dos teóricos mencionados em nosso estudo, sobre a importância de a escola disponibilizar o acesso aos mais variados suportes de escrita e leitura nesse mundo globalizado, no qual a tecnologia está em evidência. Conforme afirma Ferreiro (2003), quem está alfabetizando com textos variados prepara muito mais sua turma para a

[...] internet do que quem faz um trabalho mostrando primeiro uma letrinha e depois a outra. Para utilizar o computador e a internet é preciso enfrentar todo o alfabeto ao mesmo tempo. No teclado, as teclas aparecem juntas e, como se não bastasse, fora de ordem (p.30).

Como vimos no decorrer deste texto, os teóricos atuais estão sempre se reportando ao contexto social atual, e o computador e a internet fazem parte da nossa sociedade, portanto, a escola precisa envolver-se nesse mundo social, porque faz parte desse contexto. Não há mais espaço para concebemos a escola como um anexo à sociedade, como se fossem dois mundos. Não é mais

possível que a criança ora esteja no planeta social e de repente esteja no planeta escolar, como se fossem dois lugares longínquos e sem conexão, sendo na escola um sujeito passivo, na sociedade, sujeito ativo que cria, constrói, reconstrói, erra, acerta e aprende de forma autônoma.

Sobre a utilização de materiais escritos em sala de aula, Ferreiro (2011) alerta para a necessidade de toda classe de alfabetização ter um espaço de leitura, uma biblioteca em sala de aula — para muitos educadores conhecido como “cantinho da leitura”. Nesse espaço devem ter todo tipo de material que contenha a escrita: gibis, revistas, jornais, dicionários, rótulos comerciais, panfletos, convites, embalagens de medicamentos, bulas... Quanto mais diversificado for esse material maior será a possibilidade que a professora terá para explorar, classificar, perceber semelhanças e diferenças, ler em voz alta, dar informações sobre o que se pode esperar de um texto.

Conforme Ferreiro, a simples atividade de ordenar os livros com as crianças, usando critérios múltiplos, já as aproxima muito da leitura e da escrita. Em relação a essa diversidade de textos oferecidos às crianças, compactuamos com a ideia da autora ao advertir que “quando as crianças têm em suas casas outros materiais de leitura, não é tão grave que na escola se use um único texto. Torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente” (p.36). Acreditamos que essa situação seja a realidade da grande maioria das crianças brasileiras, principalmente aquelas que são nossos sujeitos nesta pesquisa, por isso, a responsabilidade do professor com o processo de alfabetização é ainda maior.

Para corroborar o pensamento de Ferreiro, Carvalho (2011) sustenta que,

se lhes forem dadas as oportunidades e os meios, crianças de qualquer condição social serão capazes de desenhar, dramatizar, modelar, ler, escrever e contar, tanto quanto foram capazes de aprender a falar e a brincar. Sua grande dificuldade na escola é não terem condições sociais e materiais para desenvolverem suas capacidades (p. 52).

Em uma prática pedagógica desejável para as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do EF, é extremamente urgente que se descarte a concepção tradicional sobre o objeto escrita que, conforme Ferreiro (2011), é uma concepção que concebe a escrita como um “objeto a ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade)” (p.71). Em uma prática desejável entendemos que a escrita deve ser apresentada à criança, como um objeto sobre o qual ela pode atuar, modificar, compreender, construir, desconstruir suas hipóteses de escrita sobre o sistema alfabético, demonstrando a sua autonomia de agir sobre a escrita, sem medo de errar, porque nesse contexto o erro faz parte dessa construção. Conforme Ferreiro (1985), “uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer o erro” (p.31).

Nessa perspectiva, não estamos defendendo o espontaneísmo, mas respeitando a construção da escrita pela criança, que para Ferreiro e Teberosky (1985) perpassa cinco níveis. No nível 1,

[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma básica, na qual se inserem curvas fechadas ou

semifechadas. Nesse nível podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido (p.183).

No nível 2, a hipótese central é a seguinte:

Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico [...] é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximo à das letras. [...] segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese da variedade nos grafismos (p.189).

É interessante ressaltar que no nível 2 a disponibilidade das formas gráficas é mais limitada à posição linear. Segundo as autoras, nesse nível de construção de escrita-e-leitura a criança encontra-se na fase pré-operatória e, assim, vai “descobrimo os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável” (p.189).

O nível 3 é caracterizado “pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (p.193) — cada letra corresponde a uma sílaba. Nesse nível, a criança já superou a correspondência figurativa entre a escrita e o objeto. Segundo as autoras, “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (p.196).

No nível 4 ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética, em que “[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (196). Nesse nível, a criança começa a atribuir valor sonoro às letras.

Por fim, no nível 5 temos a escrita alfabética o final dessa evolução. “Ao chegar nesse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (p.213).

É interessante perceber que essa evolução da escrita na criança a coloca na condição de protagonista de sua construção, e para que essa construção seja realizada de forma significativa é necessário envolvê-la no mundo da escrita e da leitura, dando-lhe oportunidade de manusear uma multiplicidade e variedade de gêneros textuais que lhes são significativos.

Assim, reconhecemos que somente o acesso às multiplicidades de textos não garante a aquisição da escrita e da leitura, sendo necessário um trabalho sistemático, centrado nos aspectos funcionais e textuais, no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita referentes ao sistema alfabético de representação.

Entendemos que todos esses elementos necessários à alfabetização devem ser inseridos nesse processo de construção da escrita de forma lúdica, atrativa, coesa, significativa aos olhos das crianças que ali estão sedentas por conhecimento.

Nesse contexto, Ferreiro (2011) sinaliza que introduzir a língua escrita para as crianças quer dizer

- permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos que são portadores de escrita; ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita; poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erro, em contextos onde

as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas; poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e – na medida em que vai sendo possível - os dados textuais; participar em atos sociais de utilização funcional da escrita; poder perguntar e ser entendido; poder perguntar e obter resposta; poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para inventar (p. 74).

A partir desses pressupostos consideramos que as atividades propostas pelas professoras devem configurar-se como forma de interação e comunicação diante das mais variadas possibilidades. Além disso, compreendemos que o 1º ano deve possibilitar experiências prazerosas e lúdicas às crianças em todo conteúdo trabalhado. Uma das formas que a escola pode propiciar essas experiências é através da modalidade de organização do trabalho pedagógico por meio de projetos. Conforme sinaliza Nery (2007), no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, o projeto

[...] é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas – fala/ouvir, escrever/ler -, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas (p.119).

Dessa forma acreditamos que a escola despertará o encantamento na criança, jamais colocando-a em situação de subordinação a uma cultura já constituída, a uma concepção de “educação bancária” como Paulo Freire (1967) já mencionou — uma educação em que a criança só recebe e o professor só deposita, negando-lhe o direito de ser produtora do seu conhecimento.

4

ASPECTOS METODOLÓGICOS

[...] o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado a ver.
(Ghedin e Franco)

Neste capítulo discorreremos sobre o referencial metodológico que orientou nossa pesquisa “Prática Pedagógica no Primeiro Ano do Ensino Fundamental”, cujo objetivo constituiu-se em investigar se as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que atuam no 1º ano contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade.

Para atingir nosso objetivo foi preciso traçar um método que nos orientasse, apontando a melhor direção. E Santos (2006) nos orienta, de maneira clara, sobre o que é método: “Métodos são caminhos facilitadores, em geral complementares e raramente excludentes” (p.14). Essa premissa nos faz compreender que o método é um parceiro do pesquisador, que é indissociável à pesquisa para auxiliá-lo no caminho da investigação.

Considerando-se a premissa abordada, delinearemos, neste capítulo, o caminho percorrido no processo de construção do nosso percurso metodológico. Assim, no item 4.1 apresentamos o balanço de produção realizado junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES. A seguir, no item 4.2 tecemos a contextualização da pesquisa, apresentando nossa abordagem metodológica; no item 4.3 discorreremos sobre os aportes teóricos da Técnica de Análise de Conteúdo, escolhida para orientar nossa análise; no 4.4 descrevemos o *locus* da pesquisa com suas características, e, em sequência, no 4.5, apresentamos os critérios para definir o campo e os sujeitos da pesquisa. No item, 4.6 discorreremos sobre as características da escola campo; no 4.7 realizamos uma abordagem teórica sobre os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos, e, por fim, no 4.8 apresentamos algumas considerações sobre a análise da prática pedagógica das professoras.

Na construção desse caminho metodológico sustentamo-nos, teoricamente, nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Santos (2006), Gatti (2007), Ghedin e Franco (2008), Gil (2009), Oliveira e Lima (2011), Triviños (2011), Bardin (2011), Franco (2012) e outros que contribuíram significativamente para definirmos a nossa opção metodológica.

4.1 Balanço de Produção

O presente balanço de produção tem o objetivo de mapear o que se tem pesquisado nos programas de pós-graduação em educação, mestrado e doutorado, a respeito da prática pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, centramos nossas buscas no Banco de Teses (acesso livre) através da consulta *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ao delimitarmos a busca pelas produções, estabelecemos alguns critérios, entre os quais destacamos o ano base correspondente ao período 2008/2012. A opção por iniciar a busca a partir de 2008 se justifica pelo fato de que a Lei nº 11.274, que institui o Ensino Fundamental de Nove Anos,

foi publicada em fevereiro de 2006, logo, estudos sobre as práticas pedagógicas nessa modalidade só iniciaram a partir da publicação da referida Lei e levaram, no mínimo, dois anos para serem divulgados, ou seja, 2008. Já, a opção do ano base ser 2012 para o término da busca das produções explica-se pelo fato de termos realizado o balanço nesse referido ano.

Optamos por iniciar nossas buscas pelas dissertações e, após, pelas teses. Posteriormente realizamos a busca por assunto, com o intuito de obter um resultado mais amplo, assim, selecionamos a opção “todas as palavras”. Para tanto, recorreremos à escolha dos descritores que foram utilizados para buscar as produções existentes no Banco de Dados, procurando elencá-los conforme a proximidade com o nosso foco de pesquisa. Dessa forma, selecionamos, em primeiro lugar, o descritor **Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental**.

Ao colocarmos esse descritor no Banco de Teses e Dissertações apareceram 1.238 produções. A constatação da abrangência de estudos existentes nos levou a buscar um segundo descritor, **Ensino Fundamental de Nove Anos**, e, desta vez, obtiveram-se 367 produções, o que consideramos um número ainda muito amplo. A fim de afinarmos nossa busca e obtermos uma visão mais precisa acerca das produções já realizadas que se aproximavam da nossa temática utilizamos um terceiro descritor, com as expressões exatas do nosso objeto de estudo: **Prática Pedagógica no 1º ano do EF**.

Assim, ao utilizarmos esse terceiro descritor localizamos 10 produções entre dissertações e teses, conforme constam no quadro a seguir.

Quadro IV – Distribuição da produção acadêmica.

Descritor	Tipo	Instituição	Ano	Área	Palavras chave	Título
<ul style="list-style-type: none"> Práticas pedagógicas no 1º Ano do Ensino Fundamental 	Dissertações	UFRS	2008	Educação	Infância Governamneto Alfabetização Ensino fundamental	“+ 1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos
		UCDB	2009	Educação	Alfabetização Ensino fundamental	A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência
		UCDB	2009	Educação	Práticas pedagógicas Atividades lúdicas Ensino fundamental	Atividades lúdicas no ensino fundamental: uma intervenção pedagógica
		PUC-PR	2010	Educação	Aprendizagem Professora Diários Alfabetização Ensino	A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental
		UEM	2010	Educação	fundamental de nove anos Atividade lúdica	A criança de 6 anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo
		USP	2011	Educação	Educação infantil Infância Ensino fundamental	Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso
		UFPE	2011	Educação	Educação infantil Práticas de alfabetização Letramento	As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o 1º ano do ensino fundamental
		----	2012	-----	-----	-----
	Teses	UNESP Júlio de Mesquita	2008	Educação	Políticas Educacionais Trabalho Docente, Formação de Professores	As mudanças no trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação das políticas públicas no município de Ponta Grossa
		-----	2009	-----	-----	-----
		UFPE	2010	Educação	Ciclos de aprendizagem Heterogeneidade na sala de aula	Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos
		UFRS	2011	Educação	Planejamento educacional Planejamento no enfoque emergente	O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano de ensino fundamental de nove anos.
		----	2012	-----	-----	-----

Fonte: Banco de Tese da CAPES.

Através desse terceiro descritor pudemos ter uma visão holística sobre as produções que se referem à prática pedagógica no 1º ano do EF. Ressaltamos que nesse balanço não consideramos as produções em sua totalidade, mas os resumos que, de acordo com o título, estivessem relacionadas ao nosso objeto de estudo. As palavras-chave dessas dissertações refletem as seguintes temáticas: educação infantil, ensino fundamental, infância, alfabetização, letramento, 1º ano do ensino fundamental, prática pedagógica, aprendizagem, atividade lúdica e ensino fundamental de nove anos. Quanto às teses, as palavras-chave expressas são: políticas educacionais, trabalho docente, formação de professores, ciclos de aprendizagem, heterogeneidade na sala de aula, planejamento educacional e planejamento no enfoque emergente.

A leitura dos resumos dessas produções, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, propiciou-nos um panorama dos estudos produzidos acerca da prática pedagógica no 1º ano do EF. Esses estudos contêm reflexões sobre: o planejamento e a relação com os documentos oficiais; a percepção da equipe gestora sobre a implantação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos; governamento dos sujeitos infantis nos discursos; transição, alteração e legislação do EF de oito para nove anos e a articulação dos aprendizados possíveis na EI; a necessidade de suscitar nos professores uma proposta de alfabetização, tendo o letramento como aporte teórico; metodologia de trabalho com projeto para as séries iniciais; concepção de infância e criança, formas de relação de poder entre crianças/alunos e professor (a); a influência das políticas educacionais na sala de aula, e a estrutura física de algumas escolas.

Esses assuntos, abordados nas dissertações e teses, demonstram certa proximidade com a nossa pesquisa, o que nos possibilitou ampliar nossos conhecimentos sobre a grande área de estudo que é o Ensino fundamental de nove anos, entretanto, nenhuma dessas produções aborda exatamente a nossa temática.

Através desse balanço verificamos que o número de produções nesses últimos anos, 2008 a 2012, diminuiu drasticamente quando utilizamos o terceiro descritor “Prática Pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental”, ou seja, em cinco anos encontramos apenas 10 produções. Chamamos a atenção, ainda, o fato de que no ano de 2009 não encontramos, no Banco de Dados da Capes, o registro de nenhuma tese e, no ano de 2012, nenhuma dissertação ou tese sobre essa temática.

Outro fator importante que nos chamou a atenção foi quanto às universidades de origem que, em sua maioria, estão localizadas na região sul e sudeste do país. Encontramos apenas duas produções (dissertação) oriundas da região centro-oeste, ambas da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, localizada no Mato Grosso do Sul, e nenhuma produção originada de universidades localizadas no Estado de Mato Grosso.

Diante dessa constatação acreditamos que nosso estudo apresenta relevância científica, pois, conforme Franco e Goldberg, a relevância científica é “entendida como contribuição da pesquisa para o avanço do estoque de conhecimentos disponíveis na área” (*apud* OLIVEIRA, 1998, p.4). Assim, a relevância científica da nossa pesquisa se evidencia porque proporcionará contribuições teóricas acerca do EFNA, no Estado de Mato Grosso, mais precisamente sobre como a prática pedagógica com as crianças seis anos de idade, que frequentam o 1º ano, vem ocorrendo no interior de nossas escolas.

4.2 Contextualização teórica da pesquisa

Nas últimas décadas muito se tem falado sobre pesquisa em educação. Mas, afinal, o que significa pesquisa? De uma forma bem ampla Gatti (2007) afirma que “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (p.9) e, ainda, que “a pesquisa é um cerco em torno de um problema” (p. 62). Chizzotti (*apud* BORGES, 2007, p. 1) conceitua pesquisa como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”.

Gatti (2007) nos alerta que pesquisar, em um sentido mais preciso, visa à criação de um corpo de conhecimento, a busca por “um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (p.9). A autora enfatiza que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos” (p. 57). Para Gatti a pesquisa está na mão do pesquisador, ou seja, a pesquisa só se constitui de fato se o pesquisador estiver imbuído pela busca do conhecimento, pela reflexão crítica, pelo seu posicionamento em ver e colocar os problemas.

No que se refere aos tipos de pesquisas, Oliveira e Lima (2011) esclarecem que na área da educação são mais comuns aquelas de abordagem qualitativa. Para as autoras, essa abordagem volta-se para o entendimento de fenômenos humanos,

[...] cujo objetivo é alcançar uma visão detalhada da forma como os informantes os apreendem. Os princípios que caracterizam a abordagem qualitativa de pesquisa é a descrição, a interpretação, a procura dos significados para os fenômenos estudados. Deve-se tecer uma descrição e interpretação minuciosa dos dados coletados de forma crítica e consistente (p. 13).

Ludke e André (1986) defendem que para se realizar uma pesquisa qualitativa “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 1).

Para Ghedin e Franco (2008), o objetivo da pesquisa em educação centra-se na tentativa em “compreender a dinâmica da realidade educativa, interpretar seus caminhos, talvez explicar alguns fenômenos” (p.104). E Gatti (2007) enfatiza que pesquisar em educação “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (p. 12). Considerando-se que a pesquisa em educação requer um trabalho com pessoas, as quais, na maioria das vezes, configuram-se sujeitos da pesquisa, logo, a relação entre o objeto a ser investigado e o sujeito são condições *sine qua non* para a pesquisa educacional.

Frente ao exposto, compreendemos que nossa pesquisa se enquadra nos pressupostos da abordagem qualitativa porque será desenvolvida em ambiente escolar, onde os sujeitos são professores que se relacionam no dia a dia com crianças e, com elas, desenvolvem sua prática pedagógica. Assim, motivadas pela busca do conhecimento, por esse avançar fronteiras, por uma reflexão crítica, pela tentativa em compreender a dinâmica da realidade educativa, é que nos

propomos adentrar no ambiente escolar a fim de enxergar a realidade da sala de aula do primeiro ano do EF para além das aparências.

Para garantir o rigor científico, no complexo universo da pesquisa, é preciso ter clareza de como a pesquisa será conduzida, e essa condução cabe à metodologia. Ela é a condutora que se faz presente o tempo todo, lado a lado da pesquisa. Ghedin e Franco (2008), ao abordar a metodologia dos estudos qualitativos, esclarecem que ela

[...] deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, **que permitam nova leitura/compreensão/ interpretação do empírico inicial** (107).

Para os autores, o que possibilita o conhecimento na pesquisa educacional é o método, sendo este compreendido como abordagem dos objetos e da realidade, ou seja, é preciso “olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade” (p.28).

Ainda no que se refere à investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) citam cinco características básicas, as quais estão presentes em nossa pesquisa. A primeira característica citada pelos autores é que: “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o **ambiente natural**” (p.48). A propósito, essa característica já foi abordada anteriormente quando esclarecemos que adentraríamos no ambiente natural da escola a fim de observar a sala de aula do 1º ano do EF, para poder compreender como ocorre no dia a dia a prática pedagógica nesse ambiente.

A segunda característica apresentada por Bogdan e Biklen é que a investigação qualitativa é **descritiva**, ou seja, em uma investigação qualitativa “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48). A descrição necessita ser detalhada, precisa e extensiva, “exigindo que o mundo [no nosso caso a escola] seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49). Corroborando o pensamento de Bogdan e Biklen, Triviños (2011) declara que a descrição “intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p.129). Diante dessas argumentações acreditamos que a pesquisa que ora apresentamos é de cunho descritivo, pois procuramos descrever a realidade expressa na sala de aula, no que se refere à prática pedagógica.

A terceira característica refere-se aos investigadores. Conforme Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores devem se **interessar mais pelo processo** do que simplesmente pelos resultados ou produtos da pesquisa. Nesse sentido, nosso interesse está em perceber “como” se manifestam as práticas pedagógicas nas interações entre professor-aluno na sala de aula, mais precisamente pretendemos constatar se a prática do professor atende as especificidades/necessidades das crianças de seis anos de idade. Interessa-nos, também, entender o “porquê” de certas atitudes das professoras em sua atuação docente.

A penúltima característica defendida por Bogdan e Biklen (1994) volta-se para a forma como os dados tendem a ser analisados. Na investigação qualitativa **os dados são analisados de forma indutiva**, é preciso ir construindo um quadro que vai adquirindo forma à medida que se vai recolhendo as partes e analisando-as. Para os autores, o processo de análise de dados é como se fosse um funil, no início é amplo, largo e depois vai se fechando, tornando-se mais específico. No

caso da nossa pesquisa, conforme o item 4.3, utilizamos como aporte teórico para a análise de dados a Análise de Conteúdo que tem como finalidade o levantamento de categorias de análise, proporcionando um “afunilamento” das informações.

A quinta, e última, característica apontada pelos autores sobre a abordagem qualitativa é que **o significado é de vital importância**, ou seja, os investigadores se interessam pelo modo com que as pessoas dão sentido às coisas e à sua vida. Para elucidar essa característica Lüdke e André (1986) dizem que “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (p.12). Acreditamos que no nosso contato direto com as professoras em ambiente natural e por meio da entrevista conseguiu-se ‘capturar’ o sentido que elas dão ao primeiro ano do EF que dá suporte a sua prática pedagógica.

Ainda sobre a natureza metodológica da nossa pesquisa, podemos classificá-la como analítica/explicativa que, conforme Santos (2006), são pesquisas que se ocupam com o “porquê” dos fatos, identificando os fatores que contribuem para a sua ocorrência ou a determinam ou, ainda, com o modo pelo qual acontecem os fatos. Essas pesquisas buscam criar uma teoria ou explicação aceitável a respeito de um fenômeno, visando aprofundar o conhecimento da realidade para além das aparências. Assim, envolve o pesquisador em um nível mais elevado de estudo e de responsabilidade com os resultados obtidos.

Nessa direção, Gil (2012) afirma que “[...] as pesquisas explicativas têm como preocupação identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...] é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (p.28).

Frente a esses pressupostos, e visando a aprofundar o conhecimento da realidade da prática pedagógica do 1º ano do EF para além das aparências, consideramos que nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, aproximando-se do viés analítico/explicativo, sendo que procuramos nos envolver em um nível elevado de estudo e de responsabilidade para com os resultados.

4.3 Aportes teóricos da Análise de Conteúdo

Ao iniciar nossa discussão é preciso, antes de tudo, conceituar o termo Análise de Conteúdo que, para Bardin (2011),

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 37).

Franco (2012) corrobora a teoria de Bardin apontando os elementos que constituem o processo de comunicação. A autora esclarece que

toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal

de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador* (p.26, grifos da autora).

Partindo dessa premissa, Triviños (2011) afirma que a Análise de Conteúdo configura-se um meio para estudar as comunicações, cujo foco centra-se no conteúdo das mensagens, as quais são expressas de forma verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental.

Os teóricos que discutem essa técnica comungam da premissa de que a mensagem expressa um sentido que não se constituiu de forma isolada. Para Franco (2012), por exemplo, o sentido de uma mensagem implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, ou seja, as mensagens trazem consigo os elementos cognitivos, afetivos, valorativos, históricos, ideológicos com os quais foram construídos socialmente. Triviños (2011) corrobora essa concepção ao recomendar esse método porque ele se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências.

Ao considerar as influências dos diversos fatores nos conteúdos das mensagens, a Análise de Conteúdo “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2005, p.14). Franco concebe a linguagem como uma construção real e como expressão da existência humana. Essa construção se edifica conforme o contexto histórico, elaborando e desenvolvendo representações sociais na dinâmica interativa entre linguagem, pensamento e ação.

Essa dinâmica requer um olhar crítico sobre os dados, pois, sendo a linguagem uma construção, ela está suscetível às mudanças exigindo do pesquisador as comparações contextuais que são direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. Nessa direção, a Análise de Conteúdo é uma técnica que se propõe a atribuir sentido teórico às expressões, conferindo à análise a relevância teórica, a qual, na Análise de Conteúdo, é alcançada, sobretudo pela inferência. Bardin (2011) argumenta que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. E Franco (2012) complementa que “[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (p.33-34).

Nessa vertente, o pesquisador busca compreender o sentido da comunicação, considerando a contextualização, pois o conteúdo de uma mensagem interpretado de forma isolada é desprovido de sentido. Isso significa que toda análise requer comparações/relações entre os dados obtidos, o conteúdo manifesto e explícito e o conhecimento do pesquisador acerca das abordagens teóricas que fundamentarão suas inferências. O pesquisador precisa conciliar o conteúdo do discurso elaborado com a teoria explicativa, a qual sustenta o seu estudo, para que a análise não se torne uma simples descrição.

O primeiro desafio, diz Franco (2012), com o qual o pesquisador se deparará após a definição dos objetivos, do delineamento do referencial teórico e do conhecimento do material

a ser analisado, consiste em definir as Unidades de Análise que estão divididas em Unidades de Registro e Unidades de Contexto.

Para a autora, a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada conforme as categorias levantadas. Os tipos de Unidades de Registros podem ser classificados quanto: a Palavra, o Tema, o Personagem e o Item. No nosso caso, os dados serão analisados mediante a utilização do Tema enquanto unidade de análise que, para Franco (2012), é a mais útil unidade na técnica de Análise de Conteúdo. A autora esclarece que “o Tema é uma asserção sobre determinado assunto, pode ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo” (p.44). Bardin defende que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação [...]” (p.135). Assim, entendemos que na presente pesquisa nosso Tema seja a “Prática pedagógica da professora que atua no primeiro ano” considerando-se que nossas análises giram em torno da significação desta prática.

Quanto à outra unidade de análise, que se constitui como Unidade de Contexto, Bardin (2011) esclarece que

a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (p.137).

Franco (2005) corrobora a premissa de Bardin ao afirmar que a Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) (p.49).

Dessa forma, entendemos que a Unidade de Contexto, em razão de ser a responsável em compreender o contexto do grupo de informantes, esclarecendo as contingências contextuais em que foi produzida a mensagem, lhe é atribuída a tarefa de imprimir significados às Unidades de Análise.

Definidas as Unidades de Análise é necessário proceder à organização da análise. Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológico: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados que envolvem a interpretação inferencial.

1) A **pré-análise** é a fase mais complexa e, conforme Bardin (2011), refere-se à organização do material, cujo objetivo é “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p.125). Para que se possa executar a etapa da pré-análise algumas atividades são estabelecidas e, embora essas atividades estejam unidas, não acontecem obrigatoriamente em ordem cronológica.

A primeira atividade é a leitura flutuante, em que o pesquisador estabelece contato com todo o material a ser analisado, e passa a conhecer as mensagens contidas no material. A próxima atividade refere-se à escolha dos “dados” a serem analisados, sendo necessária a demarcação do universo e a constituição de um corpus que “é o conjunto dos documentos tidos em conta para

serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126). A terceira atividade diz respeito à formulação das hipóteses que nos remete às primeiras impressões, ou seja, são as afirmações provisórias frente aos dados. A quarta atividade da pré-análise, e a que nos parece mais complexa, constitui-se na referenciação dos índices e a elaboração de indicadores para a análise. O índice é compreendido como uma menção explícita de um tema ou mensagem, tendo o pesquisador a incumbência em perceber a frequência com que esses aparecem no material e, após constatada a frequência dessas mensagens, é necessário proceder à construção de indicadores visando a análise temática. Bardin esclarece que esse trabalho de classificação, por aproximação e diferenciação de elementos indicadores, configura-se um trabalho de **elaboração de categorias** que, após a classificação, procede-se ao reagrupamento por proximidade de sentido conforme critérios preestabelecidos. As categorias de análise podem ser elaboradas *a priori* ou *a posteriori*. Em nosso estudo utilizamos algumas categorias definidas *a priori* e outras *a posteriori*, conforme constam no item 4.8 sobre a Análise de dados.

2) A **exploração do material** é o segundo polo da análise, e é nesse momento que ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente. Essa fase consiste, primordialmente, em procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração dos dados, os quais podem ser realizados manualmente ou com auxílio de programas de computador.

3) O terceiro polo da organização refere-se ao **tratamento dos resultados obtidos e a interpretação**. Nessa fase, os resultados são submetidos à validação. O pesquisador, de posse dos resultados significativos, propõe inferências, fazendo dedução lógica do conteúdo manifesto e, assim, antecipa interpretações fundamentadas nos objetivos previstos ou que se relacionem a outras descobertas inesperadas, podendo, até mesmo, servirem de base para novas análises.

Diante desse conjunto de procedimentos que compõe a Análise de Conteúdo, e considerando-se sua significativa contribuição teórica para as pesquisas de cunho qualitativo, é que conduzimos nosso estudo. Assim, organizamos o nosso material, criamos os indicadores, analisamos os dados coletados, descrevêmo-los, considerando e esclarecendo as contingências contextuais na qual foi produzida a mensagem, procurando dar sentido teórico às expressões que se configuraram em decodificadores, fato este considerado essencial na Análise de Conteúdo.

Nesse processo de decodificação das mensagens,

o olhar há que ser crítico, e a crítica surge com a dúvida, que questiona o modo pelo qual as coisas se apresentam. Por isso, deve-se educar o olhar, pois sem o olhar crítico há o risco de reproduzir apenas as representações do mundo, suas ilusões, e não o mundo em sua concretude, transformado pela arte de fazê-lo humano (GUEDIN, 2008, p.80).

Frente ao exposto, para uma interpretação mais consistente dos nossos dados utilizamos para a análise os pressupostos teóricos da técnica de Análise de Conteúdo, à luz dos referenciais e documentos oficiais citados no decorrer deste estudo.

4.4 Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Cáceres, que se localiza a oeste do Estado de Mato Grosso, a 120 quilômetros da capital Cuiabá. A cidade é margeada pelo Rio Paraguai e faz fronteira com a Bolívia. Conta com uma população de, aproximadamente, 88.897 habitantes, conforme estimativa realizada pelo IBGE no senso demográfico de 2010.

Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778, com o nome de Vila Maria do Paraguai, em homenagem a D. Maria, rainha de Portugal, a mando do 4º capitão-general e governador da Capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, reconhecido por fortificar a expansão da fronteira Oeste.

Alguns motivos influenciaram para que esse povoado fosse fundado: a defesa e o incremento das fronteiras do domínio de Portugal a Oeste; a abertura de uma via de navegação com a cidade de São Paulo; a fertilidade do solo; a intenção de estabelecer uma conexão efetiva entre a Vila de Cuiabá e a então capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade. Essas foram razões que levaram à fundação da Vila Maria do Paraguai.

Em 1874, Vila Maria do Paraguai foi elevada à categoria de cidade e, em homenagem ao nome de seu fundador e de seu santo padroeiro, passou a se chamar São Luís de Cáceres. A partir de 1938, o nome do município foi alterado para Cáceres. Atualmente, a principal atividade econômica de Cáceres é a pecuária, que vem se consolidando desde o ano de 1950, e hoje é um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil.

Quanto à Educação pública, temos em Cáceres a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT, 16 escolas estaduais e 39 municipais de educação básica. Das 16 escolas estaduais, 14 localizam-se na zona urbana e duas na zona rural. Existem, também, instituições privadas, sendo oito que oferecem Educação Básica e três, a Educação Superior.

Dentre as 16 escolas estaduais do município de Cáceres que selecionamos nosso campo e sujeitos da pesquisa.

4.5 Critérios para seleção da escola campo e dos sujeitos da pesquisa

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo foi preciso traçar algumas direções, assim, adotada a abordagem qualitativa, com viés analítico/explicativo, fez-se necessário delimitar a área do trabalho de campo, entendendo, como esclarece Bogdan e Biklen (1994), que “é raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo” (p. 114).

Ao optarmos por realizar nossa investigação em uma escola do município de Cáceres foi necessário procedermos à escolha dos critérios para a sua seleção. O primeiro critério foi o de realizar nossa pesquisa em instituição estadual de EF, por ser na esfera estadual que se concentra a maior parte das escolas do município que oferece esse nível de ensino.

Como mencionado no item anterior, existe, no município de Cáceres, um número expressivo (16) de instituições estaduais que oferecem a educação básica. Assim, o primeiro passo

foi Assessoria Pedagógica de Cáceres, a localização dessas escolas e o nível/modalidade de ensino que cada uma oferece.

Considerando-se que as duas escolas estaduais que se localizam na zona rural só atendem ao Ensino Médio, o nosso campo foi, automaticamente, reduzido às 14 escolas da zona urbana, dentre as quais diagnosticamos que:

- cinco atendem Ensino Fundamental;
- sete atendem Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- uma atende somente Ensino Médio;
- uma atende Educação de Jovens e adultos.

A partir desse levantamento começamos a delimitar o *locus* de pesquisa. Das 14 escolas, duas não ofereciam o ensino fundamental, restando, então, 12 que atendiam ao nosso critério.

Considerando-se que o universo de 12 escolas é um campo muito amplo para a nossa pesquisa, utilizamos, como último critério de seleção, a escola com maior número de turmas do 1º ano do EF, dado que as crianças de seis anos de idade são nosso foco de estudo. Assim, a escola selecionada que atende a esse critério conta com quatro turmas do primeiro ano do EF, configurando-se, então, como nosso campo de investigação.

Selecionado o *locus* de pesquisa, uma escola estadual com quatro turmas do primeiro ano do EF, não foi necessário critério de seleção para os sujeitos da pesquisa porque optamos por trabalhar com as quatro professoras que atuam nas turmas do 1º ano da escola selecionada.

A partir dessa escolha, nosso segundo passo foi entrar em contato com a direção da escola para apresentar o projeto de pesquisa. Tendo recebido o aceite da direção, solicitamos os documentos da escola para que pudéssemos encaminhar o processo ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Unemat. Já organizado o material, voltamos à escola para que a direção assinasse o Termo de Anuência e, as professoras, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Nesse encontro para esclarecimentos, enfatizamos a questão da garantia do anonimato da escola e das professoras. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que

as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal (p. 77).

Informadas sobre a garantia do anonimato, as professoras se mostraram receptivas e todas aceitaram participar da pesquisa, demonstrando interesse pelo tema e solicitando o retorno do resultado obtido.

De posse dos documentos da escola, exigidos pelo CEP, encaminhamos o processo para apreciação. Após ter sido aprovado pelo Comitê, retornamos à escola-campo no começo do ano de 2013 para apresentar à direção e às professoras o Parecer positivo do CEP e darmos início à pesquisa.

4.6 Características da escola-campo

Para descrevermos as características da escola-campo lançamos mão de informações que constam no Projeto Político Pedagógico da instituição, e de dados sobre o ambiente obtidos durante o período de observação.

A escola selecionada foi criada por decreto em 1997 e, assim, como todas as escolas de EF de Mato Grosso, está organizada em ciclos. Localiza-se na zona urbana de Cáceres e atende, aproximadamente, 936 alunos de faixa etária entre seis a 14 anos de idade. O perfil socioeconômico dos alunos é bem diversificado, porém, a maior parte das famílias encontra-se situada na renda mínima, e 50% destas dependem do Programa Bolsa Escola.

É uma escola considerada de grande porte. Possui quadra poliesportiva coberta, biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet, cozinha bem equipada com fogões industriais, freezer, geladeira e outros utensílios, refeitório com mesas e bancos, salas de coordenação, direção, articulação, secretaria e sala de recursos multifuncionais.

Em uma primeira impressão a escola aparenta ter uma boa estrutura interna (sala de aulas) e externa (pátio e quadra), entretanto, durante a observação percebemos que necessita de reforma, até mesmo para atender as necessidades da criança de seis anos de idade, como preconiza o próprio MEC, conforme vimos no decorrer dos capítulos.

Ao adentrarmos no ambiente constatamos que a escola não possui infraestrutura necessária para a inclusão da criança de seis anos de idade. As salas de aula são pequenas e como o teto é muito baixo tornam-se quentes. Embora tenham aparelho de ar condicionado, em apenas uma das salas observadas o ar estava funcionando. As carteiras, em sua maioria, são universitárias o que dificulta a organização do material das crianças, por isso constantemente os cadernos e demais materiais caem no chão, a criança não tem o apoio necessário para os braços e as pernas da maioria das crianças não se apoiam no chão. O piso das salas, talvez pelo próprio material, não reflete um ambiente limpo onde as crianças possam sentar-se para brincar, ouvir e ler histórias de forma coletiva. As paredes são de blocos de concretos pintados e não refletem um ambiente atrativo. No espaço externo não há parque infantil, e nem espaços arborizados onde as crianças possam brincar. Nos bebedouros não há copos para crianças, dificultando o seu uso.

Podemos dizer, então, que a escola-campo não se configura um ambiente acolhedor, com espaços atrativos para as crianças e para o trabalho docente. Ressaltamos que a adequação e aquisição de mobiliário específico para as necessidades da criança de seis anos de idade são fatores essenciais e mencionados nos discursos oficiais, porém, o que temos percebido na realidade é o desrespeito a esse espaço pedagógico.

4.7 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, recorreremos a Bogdan e Biklen (1994), a fim de elucidar o que são “dados” e de que forma coletá-los. Assim, de acordo com esses autores,

o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de **entrevistas e notas de campo referentes a observações** [...] (p. 149, grifo nosso).

Nesse sentido, o dado a ser coletado deve estar relacionado ao objetivo da pesquisa. Sendo que nosso objetivo é investigar se as práticas pedagógicas das professoras que atuam no 1º ano do EF contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade, e, se “coletar dados é juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos” (SANTOS, 2006, p.90), então, nosso dado evidentemente referir-se-á à prática pedagógica das professoras.

Considerando-se essas informações sobre a coleta de dados fomos ao campo de pesquisa para iniciar os procedimentos de coleta. Inicialmente, buscamos elucidar a nossa problemática alicerçada na observação livre que, conforme Triviños (2011), é um dos “instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos, nos quais está interessado o investigador qualitativo” (p.138). Para Triviños (2011), ‘observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.), algo especificamente prestando atenção, por exemplo, em suas características” (p.153).

Segundo Lüdke e André (1986), a observação possibilita um contato direto e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado em seu ambiente natural. Para Lüdke e André,

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (1986, p.26).

Tendo como pressupostos as orientações descritas até o momento, traçamos nosso plano de ação para a observação no campo de pesquisa.

As observações foram registradas em um Diário de Campo. A esses registros Bogdan e Biklen (1994) denominam notas de campo, que significa o registro escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Conforme combinado previamente com as professoras, as observações ocorreram em momentos diferentes e aleatórios, com a finalidade de constatar como a prática pedagógica é desenvolvida junto às crianças de seis anos de idade. As sessões de observação foram realizadas em cada uma das quatro turmas do 1º ano do EF.

Para iniciar a coleta de dados na escola-campo foi preciso planejar os dias e a duração das observações. Para tanto, lançamos mão das orientações de Bogdan e Biklen (1994) ao esclarecerem que a observação deve iniciar com um tempo menor e ir aumentando gradativamente, ou seja, “à medida que a confiança e os conhecimentos [entre pesquisador e os sujeitos] crescem, aumentem também as horas do período de observação” (p. 133).

Assim, compactuando com a ideia dos autores de que nos primeiros dias as sessões de observações devem se limitar a uma hora ou menos, tendo acréscimo temporal de forma gradativa, iniciamos as observações. Para melhor compreensão, as observações ocorreram da seguinte forma em cada turma:

- 3 sessões de 30 minutos = 1 hora e 30 minutos
- 3 sessões de 1 hora e 30 minutos = 4 horas e 30 minutos
- 2 sessões de 2 horas = 4 horas
- 2 sessões de 4 horas = 8 horas
- Total em cada turma = 18 horas, em 10 sessões.

Em princípio, nosso instrumento da coleta de dados seria somente a observação livre, mas, nesse caminhar, devido a algumas ações e falas das professoras durante a observação, sentimos necessidade de incluir a entrevista como instrumento para elucidar alguns questionamentos. Para nos amparar nesse novo percurso utilizamos a orientação de Gatti (2007), de que o método está sempre em construção e que não se constitui de forma inerte, sendo permitidas novas rotas, e, ainda, como diz Ghedin e Franco (2008), método é o “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (p. 26).

Para Gatti (2007), “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam” (p.63). Sendo assim, na busca por esse diálogo com as professoras optamos por realizar a entrevista semiestruturada que, conforme Lüdke e André (1986), se desenrola “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p.34). As autoras argumentam que esse tipo de entrevista é o mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz hoje no campo da educação, por se aproximar mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.

A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, e deixamos a cargo de cada professora escolher o horário e local onde se sentissem mais à vontade, pois o ambiente de trabalho (a escola) não propicia um diálogo mais sistematizado devido ao barulho/ruído típico do ambiente escolar. Assim, P1 e P4 preferiram que a entrevista fosse realizada em sua residência. A P2 preferiu na residência da pesquisadora, e a P3 no comércio em que trabalha no período vespertino.

A recomendação de Triviños é que a entrevista seja gravada, pois “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante” (p.148). Atendendo a orientação de Triviños, no momento da entrevista perguntamos às professoras sobre a possibilidade de gravá-la e, atendendo a nossa expectativa, as quatro autorizaram a gravação. Acreditamos que essa postura das professoras demonstrou credibilidade em nossa pesquisa.

Todas essas nuances da abordagem qualitativa, na qual situamos nossa pesquisa, em que os dados foram coletados no campo de trabalho, nos leva a perceber nossa responsabilidade, enquanto pesquisadoras, em garantir o rigor científico em todo o percurso desse caminhar, sem deixar prevalecer nossas subjetividades que diferem da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

4.8 Considerações sobre a análise da prática pedagógica

É importante esclarecer que para a análise da prática das professoras foram elencadas algumas categorias *a priori* e outras *a posteriori*. Conforme esclarece Franco (2012), as categorias *a priori* são definidas antes da coleta de dados em função da busca de uma resposta específica do pesquisador. No nosso caso, criamos algumas categorias que consideramos importantes na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras para propiciar um ambiente estimulador e promover a aprendizagem das crianças. Essas categorias definidas *a priori* foram: o lúdico, a interação entre as crianças, o uso do material concreto e a transição da EI para o EF.

Já, as categorias *a posteriori*, conforme define Franco (2012), emergem do conteúdo das respostas dos sujeitos e implicam o processo de retomada constante do material de análise à teoria. Nesta pesquisa, essas categorias não emergiram propriamente das respostas, mas da prática observada, ou seja, de ações recorrentes das professoras que nos chamou a atenção: a relação professora e crianças, o brincar, o uso da literatura infantil e o ensino da leitura e da escrita.

Entretanto, mesmo tendo sido elaboradas categorias de análise (o lúdico, a brincadeira, o uso de material concreto, a literatura infantil, a aquisição da leitura e da escrita, a relação professor-aluno, a interação entre as crianças), entendemos que essas deveriam permear, concomitantemente, toda a prática pedagógica que se julga coerente. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor propõe uma brincadeira ele pode trabalhar, por exemplo, aquisição da leitura e da escrita; ao mesmo tempo em que propõe uma atividade de leitura ele pode trabalhar o lúdico e, ao mesmo tempo em que trabalha essas atividades é possível perceber e mediar a interação entre as crianças, assim, conseqüentemente, ocorre a relação professor-aluno. Em suma, na prática do professor não deve haver momentos estanques para se trabalhar o lúdico, a literatura infantil, a aquisição da leitura e da escrita, entre outros. Entretanto, mesmo tendo essa compreensão, optamos por construir a análise dos dados a partir das categorias, na tentativa de tornar a leitura, didaticamente, mais compreensível e evidenciar, nas práticas das professoras, as categorias elencadas.

Ressaltamos, também, que, com a perspectiva de fortalecer nossas proposições acerca do objeto em estudo, os dados coletados na entrevista que nos forneceram novas informações concernentes à prática das professoras foram analisados em combinação com os dados da observação, ampliando-se as possibilidades de interpretação de um maior número de informações apontadas por elas. Esse processo, denominado de triangulação, nos permite estabelecer relações entre as informações colhidas nas duas fontes de dados, conforme esclarecem Lüdke e André (1986): a triangulação consiste na checagem de um dado obtido em situações variadas e em diferentes momentos. Assim, a triangulação, neste estudo, tem por objetivo ampliar ao máximo as possibilidades de descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado, levando

em consideração o conjunto de falas, atitudes e respostas apresentadas pelas professoras em diferentes situações e momentos.

Por meio da observação da prática pedagógica das professoras, de modo geral foi possível constatar momentos em que essa prática não atendia as especificidades das crianças de seis anos de idade, se configurando, então, como uma ruptura entre a rotina estabelecida na EI e no EF.

Entretanto, é importante esclarecer que nossa intenção, nesta pesquisa, não é a de apontar erros da prática docente. É, sim, a de compreender o contexto que a envolve e possibilitar novos olhares sobre a prática pedagógica de professores que atuam no primeiro ano do EF, como meio de promover o desenvolvimento das potencialidades infantis, e abrir um leque de possibilidades na conduta do mediador do saber.

Antes de passar para a análise de dados é importante esclarecer que utilizamos alguns diálogos entre as professoras e as crianças, ocorridos na sala, durante as atividades e, para melhor compreensão do leitor fizemos alguns ajustes nas falas das professoras, porém, sem mudar o seu sentido.

5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

[...] o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade.

(Sônia Kramer)

A fim de responder nosso problema de pesquisa — se as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que atuam no 1º ano contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade — neste capítulo apresentamos a construção da análise dos dados da observação e da entrevista.

Para tanto, no item 5.1 traçamos o perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa; no 5.2 procedemos à análise dos dados da observação, estruturado em cinco subitens, nos quais discutimos: 5.2.1 a transição da EI para o EF, 5.2.2 a criança do 1º ano e a brincadeira, 5.2.3 o espaço da literatura infantil, 5.2.4 o ensino da leitura e da escrita e, no 5.2.5, a relação professor/criança.

A análise foi construída a partir dos dados descritos no diário de campo, coletados durante a observação e na entrevista. As informações obtidas foram analisadas considerando-se o contexto da comunicação, ou seja, as condições contextuais nas quais os emissores, no caso os sujeitos, estão inseridos, buscando atribuir sentido teórico às expressões e, assim, conferir à análise relevância teórica.

Conforme apresentado no capítulo IV, da metodologia, nos respaldamos na afirmação de Franco (2005) de que a “análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” (p.16), ou seja, uma informação que se apresente de forma simplesmente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor.

5.1 Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa

Antes de iniciarmos a análise é preciso ressaltar que a presente pesquisa realizou-se em uma única escola estadual, e o objetivo foi constatar, por meio da observação, se a prática pedagógica dos professores que atuam no 1º ano do EF contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade, conforme fundamentado nos capítulos anteriores.

É importante esclarecer que no contato diário na escola, durante o período de observação, foi possível coletar informações sobre a situação geral das professoras envolvidas na pesquisa — sua formação e atuação profissional — que consideramos relevantes para a análise e que passaremos a descrever a seguir.

Um primeiro aspecto a ser abordado é que, como já era de se esperar, os quatro sujeitos da pesquisa, e que representam o quadro total de docentes que atuam no 1º ano do EF nessa escola, são de sexo feminino. Essa constatação vem ao encontro dos resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2008) de que “entre os postos de trabalho, registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego-MTE para os profissionais do ensino, 77% eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos)” (p. 16).

Constatado esse fato, consideramos pertinente apresentar, a seguir, um panorama, em forma de quadro, da formação e atuação das professoras pesquisadas para que possamos ter uma

visão holística da situação geral de cada uma delas. Para efeito da análise dos dados, visando a garantir o anonimato das professoras, optamos por denomina-las de P1, P2, P3 e P4. Em relação às crianças, essas serão tratadas com nomes fictícios quando nos reportarmos a elas.

Quadro V - Situação geral de formação e atuação das professoras.

Profs.	Formação acadêmica	Docência no EF	Docência no 1º ano	Nº de alunos
P1	Pedagogia	16 anos	6 anos	20
P2	Pedagogia	6 anos	3 anos	24
P3	Pedagogia Especialização em Gestão escolar	7 anos	Menos de 1 ano	24
P4	Pedagogia Especialização em Educação Infantil com ênfase na alfabetização	4 anos	2 anos	27

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao perfil acadêmico percebemos no quadro 5 que as quatro professoras possuem Licenciatura Plena em Pedagogia. Frente a esse dado, podemos dizer que nessa instituição o quadro de profissionais que atuam no 1º ano do EF possui qualificação que supera a exigência mínima de formação da LDBEN, nº 9394/96, para atuar na Educação Básica, nos quatro primeiros anos do EF: nível médio, modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil **e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental**, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 25, grifo nosso).

Entendemos que o fato das professoras possuírem nível superior de escolarização condiz com a realidade de nossa cidade, pois a Universidade do Estado de Mato – UNEMAT oferece o curso de Pedagogia desde o ano de 1993, possibilitando aos interessados cursar a formação inicial para atuar no EF, superando a formação mínima exigida pela LDBEN vigente.

Entretanto, essa realidade, no que diz respeito à formação, ainda não se faz presente em todas as escolas de EF no Brasil. Gatti e Barreto (2009), respaldadas em pesquisa envolvendo as diversas regiões do Brasil, afirmam que, no EF, dos profissionais que ocupavam a função docente nas quatro primeiras séries, 41,35% possuíam somente a formação mínima exigida, ou seja, apenas o nível médio (p.33). Mas, segundo as autoras,

considerando a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço (p.33).

Constatamos, ainda, em relação à formação, que a P3 e a P4 possuem especialização, a primeira na área de Gestão Escolar, e a outra na área da Educação Infantil, com ênfase na alfabetização. Nesse sentido, podemos inferir que essas professoras se preocupam em buscar conhecimento e qualificação profissional e que, possivelmente, suas práticas em sala de aula se apresentem mais propícias à atuação com as crianças pequenas.

Entendemos que a constituição do saber docente, assim como a formação inicial, é de grande importância, como afirma De Perretti: “se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” (*apud* GARCIA, 1992, p. 55). Nessa direção, a formação inicial não pode ser compreendida como um produto acabado, mas, diz Garcia (1992), é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Em relação ao tempo de serviço no EF, as professoras apresentam um tempo que consideramos bom no que se refere à experiência na área de atuação, em especial a P1 (16 anos). Entretanto, em relação à experiência em docência no 1º ano do EF foi constatado que todas possuem experiência mais restrita. Ressaltamos que para a P3 é a sua primeira experiência com turma de seis anos de idade.

De modo geral, podemos fazer a seguinte análise em relação à formação e à atuação das professoras: a P1, apesar de não possuir especialização, é a que tem mais experiência no EF (16 anos) e no 1º ano também (seis anos) e, ainda, menos alunos em sala (20), o que nos faz inferir que ela apresentará uma prática mais condizente com as necessidades das crianças de seis anos. A P3 é a que tem menos experiência no 1º ano (menos de um ano). A P2 e P4 não diferem muito no que se refere à experiência no 1º ano (três e dois anos, respectivamente), mas a P4 tem uma qualificação “superior” à P2, por outro lado é a que tem mais alunos em sala (27). O que questionamos então é: essas características das professoras interferem/contribuem de alguma forma para sua atuação?

Esclarecidos esses dados passamos à análise da prática pedagógica das professoras.

5.2 Análise da prática pedagógica

Como dissemos anteriormente, no capítulo IV, no item 4.8, a análise da prática pedagógica será apresentada considerando-se as categorias elencadas, a *priori* e a *posteriori*: a transição da EI para o EF; a criança no 1º ano e a brincadeira; a literatura infantil; o ensino da leitura e da escrita e a relação professor-criança.

5.2.1 Transição da EI para o EF: organização do espaço

Como vimos nos capítulos anteriores, os discursos oficiais têm demonstrado certa preocupação em garantir à criança de seis anos de idade uma transição da EI para o EF de forma tranquila, harmoniosa, sem que haja rupturas bruscas de hábitos de uma etapa da Educação Básica para outra. Entendemos que pensar em uma transição tranquila significa respeitar a criança com suas características e especificidades que a faz ser criança no tempo e no espaço no qual está inserida.

Acolher a criança em seu 1º dia de aula nessa nova etapa da Educação Básica requer organizar o ambiente, torná-lo propício às necessidades da criança, colocando brilho, colorido e a alegria nas salas de aulas e na escola. O 1º dia de aula é uma experiência única que pode ser agradável ou não. No caso da Instituição que observamos acreditamos que a passagem da EI para o EF, no que se refere à acolhida das crianças na entrada da escola, significou uma ruptura de hábitos em função da forma de recebê-las conforme a rotina adotada não só por essa escola, mas por várias outras instituições de EF.

Como aponta Motta (2011), a acolhida no EF, diferentemente da EI, configura-se um processo que indica uma “ação social que transforma crianças em alunos, estabelecendo uma quase identidade entre as duas categorias” (p. 138), no caso, criança e aluno. Esse fato foi constatado logo no primeiro dia de aula do ano letivo, quando as crianças, ao chegarem à escola, foram, de imediato, encaminhadas para a quadra; as crianças menores traziam no olhar muitas indagações, pareciam não saber o que fazer. Algumas agarradas aos pais, outras perto dos irmãos, sentadas ou em pé, esperando pelo que iria acontecer. Na quadra, caixa de som, microfone e a bandeira do Brasil faziam parte do cenário. Num gesto de acolhida, a direção agradeceu aos pais a confiança por escolherem aquela escola e convidou a todos a cantarem o Hino Nacional; em seguida fez-se uma oração. Na sequência, a direção apresentou a equipe gestora: direção, coordenação pedagógica e professoras-articuladoras, dizendo:

— Agora vamos chamar as professoras e ler o nome de seus alunos. O aluno vem aqui para frente e fica perto da professora, depois a acompanha até a sala.

Pudemos observar que esse momento, para as crianças de seis anos de idade, representou algo novo: várias crianças, de faixa etária diferenciada, esperando a hora de serem chamadas para irem até a sala, configurando-se como uma ocasião iminente, uma preparação para a entrada no EF, marcada por um rito de iniciação de ano letivo com discursos que, para a criança de seis anos, não corresponde aos anseios do momento. Nesse sentido, compactuamos com a ideia de Rapoport (2009), ao afirmar que o primeiro dia de aula é um dia especial, a entrada no primeiro ano do EF é algo que a criança espera, ansiosa. Diante desta ansiedade é natural que os pais queiram acompanhar seus filhos no primeiro dia até a sala, transmitindo-lhes maior segurança. Mas, não foi o que presenciamos.

Feita a acolhida, as crianças seguiram sua professora até sua sala e nós acompanhamos a turma da P3. Ao chegar à sala havia, inicialmente, três crianças, depois chegou mais uma. A professora ficou um tempo, na porta, esperando mais crianças, enquanto as demais permaneciam quietas em suas carteiras. Nesse dia compareceram apenas quatro crianças. O ambiente era extremamente pequeno, e as carteiras, do tipo universitário, estavam organizadas em cinco fileiras com cinco carteiras voltadas para o quadro branco que fora fixado por cima do quadro de giz. Essa mesma organização do espaço foi percebida nas salas da P1 e da P4, ou seja, carteiras organizadas em filas, voltadas para o quadro, e a mesa da professora posicionada na frente da turma. Essa organização contraria a concepção de criança abordada no capítulo II, em que a imaginação, a fantasia e a criação são suas características específicas. Então questionamos: como um ambiente pequeno, com carteiras

em fileiras, impedindo a interação entre as crianças, pode favorecer o desenvolvimento e a vivência das características peculiares à infância?.

Na sala da P1 as carteiras, apesar de ficarem enfileiradas, eram mais apropriadas para crianças de seis anos de idade, eram mesinhas e cadeiras individuais, embora fossem mais apropriadas os pés das crianças não se apoiavam no chão, prejudicando a postura corporal. Também havia muitas mesinhas e cadeiras nessa sala, as crianças não tinham como se locomoverem dentro daquele espaço. Entendemos, com base em Nörnberg (2009), que a “sala de aula deveria contemplar de forma equilibrada espaços que permitissem a mobilidade e a circulação das crianças, das professoras, tanto nas atividades em grupos, maiores ou menores, como nas atividades individuais” (p. 94).

Na sala da P4, do mesmo modo que nas outras turmas, os materiais das crianças caíam constantemente das carteiras universitárias, mas a P4 era mais incisiva em dizer:

— *Não deixem o material cair! O caderno vai sujar!*

Essa ordem ‘não deixe o material cair’ se configurava como um ato quase impossível de ser obedecido, pois, o espaço era demasiadamente pequeno. O corpo, os movimentos da criança e o conjunto de materiais — lápis, borracha, caderno e mochila — não cabiam nessa nova realidade tão repleta de limitações.

Quanto à P2, a sala parecia um pouco mais dinâmica. As carteiras universitárias estavam recuadas. Algumas crianças sentadas no chão, no meio da sala, e junto delas havia vários livros de literatura infantil. A professora estava organizando lápis, borrachas, pincéis e outros materiais que sobraram do ano anterior, e nos informou que estava organizando os materiais naquele dia porque havia poucas crianças, apenas sete, e que já havia escrito na lousa os nomes das crianças, com a ajuda delas.

Percebemos, também, que em todas as turmas o ambiente da sala de aula não havia sido organizado nem decorado com antecedência pela professora para acolher as crianças. As salas de aula, de forma geral, não se configuravam como um ambiente aconchegante, acolhedor e propício à alfabetização, não tinham colorido nem brilho. Em algumas salas havia escrito na parede “Cantinho da Leitura” e “Aniversariantes”, entretanto, não havia o nome dos aniversariantes e no cantinho da leitura o que havia eram apenas letras na parede e nenhuma obra de literatura infantil ou qualquer outro portador de texto disponível às crianças.

A impressão que tivemos é que o ambiente ainda não estava adequado à criança de seis anos por ser o primeiro dia de aula, e que isto seria feito posteriormente junto com a turma, já que concordamos com Abreu (2009) sobre a importância de a criança deixar a impressão de suas marcas pessoais, que se expressam quando ela participa na decoração da sala, organizando o material coletivo, o mural com os aniversariantes, o espaço dedicado aos livros de literatura infantil e outros suportes de leitura. Comungando com a afirmação da autora, imaginamos que essa ambientação seria organizada em outro momento, considerando a criança como protagonista. Entretanto, esse episódio não ocorreu durante todo o período de observação (fevereiro e março) em nenhuma das turmas, com exceção de um único dia quando a P4 fixou as letras do alfabeto na parede, mas, como uma ação isolada.

É certo que a organização do espaço escolar não é responsabilidade apenas do professor e das crianças. O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004b) esclarece que a participação dos educadores na organização do espaço deve ser mesmo de participação e não de condução absoluta. Assim, inferimos que o fato de as professoras não prepararem com antecedência o ambiente para acolher as crianças se deve, em parte, à falta de orientação da equipe gestora, sendo que a escola, como um todo, não se configurava como um ambiente acolhedor, o que compete não somente ao professor, mas à equipe pedagógica como um todo.

Entendemos que a organização da sala do 1º ano do EF deve ser planejada considerando-se o universo lúdico — característica inerente à criança de seis anos de idade; com espaços de leituras, brincadeiras e jogos, configurando, assim, uma continuidade da EI, visando à ampliação do processo de construção de conhecimento. Um bom exemplo foi constatado na pesquisa de Nörnberg (2009), quando a autora descreve as salas do 1º ano que observou:

Nas salas de aula do primeiro ano existem muitos materiais escritos como: alfabeto na parede, cartazes temáticos, jogos, textos coletivos, alfabetário, desenhos, quadro de sílabas, quadro numérico até 100, calendário, coleções, escritas espontâneas. Esses materiais servem como modelo para as crianças na construção de suas hipóteses de leitura e escrita. Cada sala tem também uma pequena biblioteca, composta com livros e gibis que apresentam as diferentes formas de escritas: maiúscula, minúscula e cursiva (p. 91).

Entretanto, a realidade descrita por Nörnberg, como temos acompanhado através de noticiários veiculados pelos diversos meios midiáticos, não se amplia a todas as salas de 1º do EF espalhadas pelo Brasil. Embora o discurso oficial preconize que a escola e a sala de aula devem se adequar às necessidades da criança de seis anos de idade, que está chegando ao EF, isso não se torna realidade na instituição observada por nós.

A falta de material didático-pedagógico e a precária estrutura física de nossas escolas são fatores que, comprovadamente, interferem na qualidade do processo de ensino/ aprendizagem de nossas crianças. Entendemos que a falta de infraestrutura e de material didático contribui para que ocorra a ruptura da EI para o EF na instituição pesquisada, pelo fato de a instituição não oferecer às professoras as condições necessárias para que desenvolvam um trabalho de qualidade, respeitando o que é próprio da criança: a interação e a brincadeira. Freire (1996) corrobora a necessidade de um ambiente propício ao afirmar que as condições não favoráveis fazem com que o espaço pedagógico se mova de forma ineficaz.

Acreditamos que uma prática pedagógica coerente com as concepções de criança e infância, conforme discutidas no capítulo II, possa amenizar esse cenário. É certo que essa prática, que respeita as especificidades da criança, demandará grande responsabilidade do professor no sentido de planejar suas atividades, providenciando, com antecedência, o material a ser utilizado, procurando perceber as manifestações e curiosidades das crianças, sendo capaz de mudar seu planejamento frente a situações que adentram na sala de aula como no caso do “coró”.

Quando o MEC preconiza que é necessário que as escolas de EF se adaptem à realidade da criança, e que é preciso, acima de tudo, considerar o lúdico, entendemos que isso envolve a aquisição de brinquedos, parque de recreação, material de apoio às atividades pedagógicas que estimule a

criatividade e aprendizagem das crianças. Entretanto, viabilizar e “fiscalizar” em nível municipal e estadual essa infraestrutura, caberia ao MEC enquanto indutor das políticas educacionais e, assim, realmente oportunizar à todas às crianças um ambiente estimulador, rico e propício à alfabetização, como aquele preconizado em seus discursos.

Organizar a sala de aula do EF, principalmente dos anos iniciais, e a escola como um todo, proporcionando um espaço físico que acolhe e propicia um ambiente, onde é possível movimentar, pintar, criar, se expressar livremente. Um espaço amplo, sem tantas limitações, significa investir na qualidade tanto da aprendizagem quanto dos aspectos afetivo, social, físico e cognitivo das crianças; um espaço que atenda suas necessidades peculiares — da criança que brinca, pula, cria e que, na relação com o outro, se apropria de elementos culturais e, ao mesmo tempo, produz cultura e conhecimento.

5.2.2 A criança do 1º ano e a brincadeira

Vimos, nos aportes legais e teóricos durante no decorrer deste estudo, a importância e a necessidade de priorizarmos uma prática pedagógica articulada com as áreas de conhecimento e, principalmente, entrelaçada ao lúdico. Nessa perspectiva, o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004b) assevera que, nas práticas pedagógicas,

[...] **as brincadeiras espontâneas**, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras e as experiências dirigidas **que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados** (p.16, grifo nosso).

Observamos que o discurso oficial, embora às vezes nos pareça paradoxal, como no caso do investimento na estrutura física de nossas escolas, nos tem mostrado a necessidade de acontecer, nos espaços das instituições, uma prática pedagógica cujo contexto privilegie cuidados e educação; que o processo do ensinar e do aprender se realize de forma prazerosa, respeitando as características da criança, conforme apresentadas no capítulo II. Por isso, nesse momento, evidenciamos a brincadeira como condição *sine qua non* para a criança que adentra no EF, adjetivando-a de brincalhona.

Portanto, o que dizer de uma postura que caminha na contramão dessa necessidade da criança? Posturas contrárias a essa necessidade foram percebidas no decorrer das observações. Um exemplo disso ocorreu logo no 1º dia de aula quando, num gesto abrupto, a professora impediu, na criança, a expressão de tal característica, fato percebido no diálogo abaixo, realizado na turma da P3, quando, durante uma atividade em sala, Karla de repente perguntou:

— *Professora, nós não vamos brincar?*

P3: — *Aqui a gente só vai brincar no recreio.*

Karla: — *Lá na creche (referindo-se a E1) a gente chegava, tomava café da manhã, depois a gente lanchava skini, bolacha e depois ia pro recreio. No recreio a gente brincava de esconde-esconde, pega-pega, dona banana ficou de catapora.*

A P3 não demonstrou interesse em estabelecer um diálogo sobre essas práticas que aconteciam no ambiente ao qual Karla se referia, deixando-a sem resposta. Como se nada tivesse acontecido, a professora falou para as crianças que iria buscar os crachás com o nome delas e retirou-se da sala.

O brincar é uma característica específica da criança, porém, nos parece que, ao adentrar no EF, logo no 1º dia de aula, a criança deixa de ser criança para transformar-se em aluno, arrancando-lhe uma especificidade que lhe é natural e necessária ao seu ser em desenvolvimento enquanto criança que é.

Outro episódio em que ocorreram manifestações de brincadeiras na sala por parte da criança foi observado na turma de P1. Quando a professora estava lendo a história “A formiga e a neve”, Alexandre e Mateus começaram a brincar com aviõzinho de papel confeccionado por um deles. A professora ao ver aquilo disse em tom um tanto áspero:

— *Pare de brincar com isso, deixe para brincar no recreio* (e continuou a história).

Os meninos pararam, mas logo recomeçaram a brincar com o aviõzinho de papel. A professora dirigiu-se a eles e, num ato ríspido, pegou o avião e colocou-o em sua mesa e continuou a história.

Tal episódio configura-se como outra ruptura na rotina da EI para o EF pois, conforme preconizam os teóricos da área, na EI as atividades devem ser organizadas privilegiando os momentos de coletividade, as brincadeiras, os jogos, as atividades lúdicas, considerando o espaço e tempo da criança, permitindo a manifestação de suas brincadeiras espontâneas. Agora, nessa nova realidade do EF, a ludicidade tem o tempo limitado de, aproximadamente, 15 minutos — o recreio —, e nesse tempo tão limitado a criança deve ir ao banheiro, tomar água e, se levou dinheiro, ainda deve comprar o lanche e lancher. A brincadeira fica sem espaço, suprimindo, assim, o que é próprio na criança.

Ainda no primeiro dia de aula, após o intervalo, quando as crianças já estavam sentadas em suas carteiras, a P3 abriu o armário e pegou um livro contendo várias histórias, escolheu, aleatoriamente, uma clássica, a da “Cinderela”, começou a ler para as crianças e logo elas se dispersaram. Pode ser que isso tenha ocorrido pelo fato de, naquele dia, estar em sala três meninos e uma menina, ou seja, a professora escolheu uma história que talvez não fosse de interesse dos meninos e por isso se dispersavam a todo o momento. Assim, a P3 constantemente chamava a atenção das crianças para ouvirem a história quando, de repente, Karla olhou para cima de um armário de aço que estava no canto da sala e disse:

— *Aqui não tem brinquedo?*

P3: — *Aqui vocês só vão brincar no recreio.*

Imaginemos quão confusa deve ter ficado Karla, pois acabara de chegar do recreio e não havia brincado, porque não deu tempo.

Presenciamos, também, no primeiro dia de aula, outro fato: a P2, ao finalizar a organização do material, quase na hora da saída, disse para as crianças:

— *Chamem a professora Andréa* (referindo-se a mim) *para brincar de telefone sem fio.*

Sentamos no chão e começamos a brincar, e esse foi o único momento em que houve uma atividade coletiva, lúdica, em sala de aula. Percebe-se assim, que a brincadeira, que deveria ter sido valorizada pela P2, nesse primeiro dia de aula foi deixada para o último momento, quando os pais já começam a chegar para buscar seus filhos. Embora a P2 tenha propiciado um momento a essa necessidade da criança, ela o fez com limitação de tempo e sem planejamento. No decorrer das observações constatamos que o lúdico poderia ter sido mais explorado na prática das quatro professoras, pois a brincadeira do telefone sem fio foi o único momento de brincadeira em sala durante todo o período de observação nas quatro turmas.

Uma situação que nos chamou a atenção de forma positiva foi quando a P1 solicitava que a criança, uma de cada vez, fosse até a lousa escrevesse e seu nome. A criança saía do seu lugar e ia até o quadro, mantendo uma relação de segurança, e quando não conseguia escrever o seu nome sozinha a professora a auxiliava e fazia a mediação. Até então, pareceu-nos uma prática interessante. Mas, o que nos chamou a atenção foi novamente a manifestação da brincadeira por parte de uma das crianças. Passado algum tempo, as crianças que já haviam escrito seu nome perdiam o interesse pela atividade e começavam a conversar, e a P1 solicitava, constantemente, que respeitassem o colega que estava à frente. Mas o tempo dispensado a essa atividade já havia ultrapassado o limite de as crianças ficarem quietas e a atividade passou a ficar monótona. Arthur, então, ousou; deu asas à imaginação, saiu do lugar engatinhando embaixo das mesas e cadeiras por toda a sala enquanto a P1 dedicava-se a uma criança por vez na escrita do nome. Isso nos impressionou, porque o espaço da sala era muito pequeno e havia muitas carteiras, mais do que o necessário para o número de crianças. Por isso mesmo, para Arthur, a brincadeira estava desafiante, cheia de obstáculos, um labirinto, e os desafios pareciam motivá-lo a continuar e chegar até a última fileira de carteiras. Parece que Arthur se deliciava com o desafio, demonstrando, assim, o que é próprio da infância, usar a imaginação, a fantasia, criar cenários e sentir prazer diante dos desafios. O mais impressionante foi que a professora não viu essa criança brincando pela sala enquanto “dava sua aula”.

Essa imaginação e brincadeira de Arthur poderiam ter sido valorizadas enquanto manifestação espontânea e, a partir desse episódio, fazer brotar práticas pedagógicas voltadas para diversas áreas de conhecimento. Conforme aponta o documento Ensino Fundamental de nove anos (2004b, p.20),

nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar.

Situações semelhantes a essas, em que se despreza a brincadeira como forma de aprendizagem, favorecendo atividades mais mecanizadas, foram constatadas no decorrer da observação, conforme descreveremos adiante. Episódios estes contrários à própria orientação do MEC quando preconiza que

[...] sejam previstas estratégias de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidade. Estratégias que, de fato contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola (BRASIL, 2004b, p.23).

Como citamos anteriormente, a brincadeira é uma característica peculiar da criança, e em vários momentos evidenciamos situações em que a criança coloca um ingrediente a mais na brincadeira: a imaginação. Sabemos que essa característica faz parte do mundo da infância, atribuindo à criança um adjetivo que a personifica e a define como ser imaginativo.

Conforme dissemos no capítulo II, a criança que está no 1º do EF, conforme Piaget (1978), encontra-se no estágio pré-operatório, e para Piaget a característica considerável desse estágio é a função simbólica: capacidade de representar alguma coisa por meio de outra. O interessante é que nesse jogo simbólico a manifestação infantil é espontânea, em que a imaginação e o faz-de-conta estão latentes na criança, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem e da sua relação consigo mesma e com o outro.

Portanto, acreditamos que essas manifestações devem ser valorizadas no ambiente escolar, embora se tenham constatadas atitudes contrárias a essa concepção. Um exemplo disso é quando a P4 escreve na lousa o cabeçalho: nome da cidade, dia, mês e ano letivo. Ela fala para as crianças copiarem e anda pela sala para ver quem está fazendo ou não. Ao chegar próximo a Raquel, que está brincando (conversando) com o lápis, a professora pergunta para a turma:

— *Gente, o lápis é brinquedo?*

As crianças respondem quase que em coro:

— *Não.*

P4 — ***O lápis não é carrinho, não é aviãozinho. Vai ter um dia na semana que nós vamos poder trazer brinquedinho.***

Nesse momento, embora Raquel não estivesse brincando nem de carrinho nem de aviãozinho, para ela o lápis não era um lápis, mas um brinquedo. Isto porque o lápis, que havia sido entregue pela professora a todas as crianças, tinha uma carinha de menina, confeccionada em EVA, no lápis das meninas e carinha de um menino no dos meninos. Portanto, no mundo imaginativo de Raquel, o objeto não era um lápis, mas um personagem com o qual estava conversando, de modo que Raquel não estava falando sozinha, mas com algum personagem criado por ela. Essa cena nos mostra que a criança transforma os objetos, e esta é uma das características da criança. O faz-de-conta, dar vida a seres inanimados, faz parte do seu universo e nós adultos, muitas vezes, não contribuimos para dar asas à imaginação da criança, ao contrário, podemos o que é próprio da infância.

Outro fato que merece destaque na fala da P4 é a informação de que apenas um dia por semana as crianças poderão levar brinquedos para a escola, ou seja, o que é a maior expectativa da criança fica restrito, de acordo com a rotina da escola, a apenas um dia na semana.

Outra situação semelhante ocorreu na turma da P4, na sala da P1, quando Alexandre, sentado à frente da professora, brincava com um aviõzinho de papel e disse pra si mesmo:

— *O avião vaaai embora, vuuu...*

P1, um tanto alterada, falou:

— *O aviõzinho vai embora mesmo, mas para o lixo.*

Ela pegou o aviõzinho amassou-o e o jogou no lixo.

Esses episódios nos reportam à afirmação de Barbato (2008, p.24) ao esclarecer “que as crianças de seis anos falam alto sozinhas, muitas vezes, enquanto a professora fala, podendo ser interpretado como bagunça. Entretanto, caracteriza-se como a fala egocêntrica, que está funcionando como planejadora de sua ação e de seu pensamento” (p.24). Atitudes como a da P1 e da P4 retiram da criança o seu poder de criatividade e imaginação, comprometendo até mesmo a relação entre elas e as crianças.

É importante enfatizar que em todas as turmas a atividade de copiar o cabeçalho no caderno (Cáceres, data, nome da escola e da criança) é realizada todos os dias, o que, em nossa percepção, torna-se uma prática monótona e enfadonha. Muitas crianças demoram até as nove horas para realizar a tarefa; algumas terminam, outras a fazem com muita dificuldade e outras não conseguem terminá-la. E em um desses momentos de cópia do cabeçalho, Thiago disse:

— *Professora, eu não consigo.*

P4: — *Como não? Pula-Pula você consegue, né?*

A professora se refere ao brinquedo pula-pula mesmo não o tendo na escola. Mas, sabemos que o pula-pula é um brinquedo com o qual a maioria das crianças se diverte, pula, cai, dá cambalhotas, levanta e começa tudo de novo, enquanto que a cópia é uma atividade mecânica e sem sentido. Assim, é compreensível que, para uma criança que se encontra no período pré-operatório, cujas estruturas cognitivas ainda não estão todas constituídas, fazer cópia seja mais difícil do que o movimento de pular, cuja estrutura já foi construída no estágio anterior. Acreditamos que se a professora tivesse um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da criança dessa faixa etária poderia atentar para as manifestações infantis e, assim, proporcionar-lhe a construção de seu aprendizado e de sua autonomia.

Em outro dia, a P1 informou-nos que teria recreação após o intervalo porque era sexta-feira, então perguntamos se a recreação tinha um dia fixo ou se realizava conforme o planejamento da professora. Ela informou que:

— *A coordenadora é que passa para nós o dia, eu prefiro assim, porque quando era do outro jeito (a critério dos professores) ficavam muitos alunos lá fora e **acabavam se machucando**. Assim a quadra fica reservada só para os primeiros anos.*

Essa situação parece-nos suscetível a algumas inferências. No caso do dia para recreação ser fixado pela coordenação, entendemos que essa prática ocorra em função de haver uma preocupação

com a integridade física das crianças, cuidar para que elas não se machuquem. Mas limitar o brincar — característico da criança — que lhe dá prazer, que lhe permite a integração, o raciocínio lógico, que contribui para o desenvolvimento das atividades sistematizadas, nos parece um ato de “arrancar” da criança o que lhe é próprio.

Reduzir o tempo de recreação e deixá-la sempre para os últimos momentos da manhã, “a sobra do tempo”, configura-se uma prática contrária à concepção de criança e infância que temos defendido. Também contraria a prática preconizada pelos estudiosos da área, principalmente pelos documentos do MEC no que se refere à inclusão da criança de seis anos de idade no EFNA, conforme já mencionado no decorrer deste estudo.

Nesse mesmo dia, após o intervalo, as quatro turmas do 1º ano foram para a quadra realizar a recreação. A P4 estava olhando os meninos jogarem bola e a P3 cuidando de Mariana que tem “ossos de vidro¹⁰” e necessitava de um olhar especial para não se machucar. Enquanto isso, percebemos que havia duas crianças tentando bater corda para a coleguinha pular, mas não conseguiam. Então, chamei a P4 para “bater corda” e formou-se uma fila de crianças para pular. Surpreendemo-nos ao perceber que a maioria das crianças não sabia pular corda, isso nos fez questionar a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, cujo currículo concebe a brincadeira como um direito da criança e reconhece que o brincar possibilita a oportunidade de reproduzir o conhecido e construir o novo, ou seja, a EI tem a responsabilidade de fazer com que a criança aprenda a brincar, propiciando-lhe o acesso ao conhecimento dos jogos e das brincadeiras que fazem parte da cultura à qual pertence.

Entendemos que realizar a recreação conjunta com as quatro turmas do 1º ano do EF favorece e propicia o relacionamento entre as crianças, mas ter aproximadamente 95 crianças na quadra dificulta à professora acompanhá-las. Talvez se as atividades fossem realizadas com um número menor de alunos a professora poderia perceber quais brincadeiras as crianças conhecem e conseguem realizar e quais ainda precisam se tornar conhecidas e aperfeiçoadas, como no caso da brincadeira de pular corda, tão importante para o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo da criança. Conforme esclarece Antunha (2000), pular corda vem sempre acompanhado de canções e ritmo, favorece o desbloqueio corporal e linguístico e essa ausência, ou limitação das brincadeiras, jogos, recreação tem tido reflexo no aprendizado da criança, em especial na área de linguagem.

A preocupação em relação às crianças se machucarem foi percebida também na fala da P3, que logo ao chegar à sua sala nos esclareceu:

— *Hoje vai ser só isso (referindo-se à atividade em sala) porque tem recreação depois do recreio, e alguns pais preferem não mandar os filhos pra escola. Acho que é porque eles têm medo dos filhos machucarem.*

Essa declaração de que os pais não trazem a criança para a escola no dia de recreação sugere outros questionamentos: Por que os pais preferem não mandar os filhos para a escola quando tem recreação? Será que realmente é porque eles têm medo que seus filhos se machuquem ou porque

¹⁰ A osteogenesis imperfecta (OI) é uma doença genética que tem como principal sintoma a fragilidade óssea. Ela se manifesta devido a uma deficiência na produção de colágeno (matriz do osso), que é responsável por toda a arquitetura das estruturas primárias do corpo humano. Os portadores da OI sofrem constantes fraturas ao longo da vida. Isso explica porque ela é conhecida como a doença dos “ossos de vidro” ou “ossos de cristais”. <http://www.fiocruz.br/ acesso em 01/08/2013>.

consideram os momentos em sala de aula mais importantes do que as atividades fora da sala? Não seria mais coerente fazer do brincar uma prática constante no 1º ano do EF entrelaçado com as demais áreas do conhecimento?

Trabalhar com a criança de seis anos exige da professora uma prática pedagógica atualizada, dinâmica, que faça sentido no contexto, do 1º ano do EF, que considere as especificidades e necessidades das crianças, pois a criança de seis anos de idade tem necessidade de brincar, de imaginar, enfim, de viver momentos lúdicos.

5.2.3 Literatura infantil: qual espaço ocupa no 1º ano do EF?

No que se refere ao conto de histórias o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007) aponta a leitura diária feita pelo professor como uma atividade permanente, é o momento em que se lê para a criança. “É o momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras” (p.113). Entretanto, ressaltamos que nas turmas observadas a orientação de que a leitura seja uma atividade permanente não vem sendo efetivada de fato.

Durante o período de observação presenciamos alguns momentos em que as professoras contaram histórias para as crianças, porém, algumas realizam essa prática com mais frequência que outras. Constatamos que na turma de P1 o contar história é mais frequente em relação às outras turmas. Nas turmas da P2 e da P3 presenciamos o conto apenas uma vez. Na turma da P4, durante todo o período de observação esse momento não ocorreu. Outro aspecto que destacamos é que na prática das P1, P2 e P3, ao contarem histórias, fábulas e contos infantis, percebemos a escassez de recursos pedagógicos.

Em alguns episódios percebemos, também, a forma aleatória com que as professoras escolheram os livros de história para contar, sem nenhum planejamento ou critérios para a escolha do livro. Esse fato foi observado no primeiro dia de aula quando, ao chegarmos à sala da P1, as crianças estavam sentadas em fileiras, e a professora, em pé diante das crianças, disse:

— *Faltaram muitos alunos, por isso não dá para fazer quase nada. Vou lá em cima buscar um livro de historinha.*

Aqui cabe um questionamento, se muitas crianças faltaram e não dá para fazer quase nada, então a leitura de uma história fica como alternativa, um “passatempo”; talvez se houvesse a presença das demais crianças a leitura ficaria em segundo plano, em detrimento de alguma outra atividade. Percebe-se que não é dispensada à leitura a importância necessária e isso nos leva a inferir que a P1, e as demais professoras, não tem conhecimento de que

ouvir histórias é uma experiência agradável e proveitosa, sob diversos pontos de vista. Mesmo que eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar. Esta é a maior riqueza da literatura infantil (CARVALHO, 2011, p.88).

Ao retornar com uma caixa de livros a P1, em silêncio, abriu-a, pegou um livro e disse:

— *Está com poeira.*

Pegou o pano de limpar a lousa e limpou o livro de literatura infantil.

Isso reforça o improvisado da P1 quanto ao ato de contar histórias. Nesse sentido, Carvalho (2001) tece alguns lembretes e sugestões didáticas que auxiliam a professora quanto à prática de contar história. A autora pontua, inicialmente, o seguinte aspecto: não improvise: escolha com antecedência o livro ou a história que vai ler em voz alta. É necessário que a professora sinta de que forma o autor usa as palavras, as ilustrações para transmitir às crianças as ideias e emoções da história. A autora ainda enfatiza que uma boa leitura deve ser clara, expressiva, em ritmo adequado; a pontuação deve ser respeitada, as emoções sugeridas pelo texto devem aparecer na voz de quem lê a história. Para que a professora tenha êxito na prática de contar história, conforme Carvalho, ela precisa conhecer a história e se preparar antecipadamente.

Retirada a poeira do livro, P1, de frente para as crianças, mostrou a capa da obra literária e disse:

— *A história que a tia vai ler é “A formiga e a neve”.*

A história é de uma formiga que está com o pé preso na neve e sempre que aparece alguém ela pede ajuda. A professora ia lendo, mostrando as figuras e criando suspense em torno da história. De repente, Mariana disse:

— *Tia cadê a neve?*

P1: — *Aqui a neve* (mostrou o desenho). *A neve é igual aquele gelo que tem no congelador da geladeira.*

Quase no final da história a formiga pede ajuda para a morte. Vitória então questiona:

— *O que é morte?*

P1: — *Morte é quando **você** morre. Quando **você** não tem mais vida.* (E continuou a história).

Dentre os vários fatos que nos chamaram a atenção nesse episódio, destacamos a resposta da P1 para explicar o conceito de morte para Vitória, colocando-a na situação de morte “é quando **você** morre” é “quando **você** não tem mais vida”. Será que esta resposta contemplou a curiosidade de Vitória? A estrutura cognitiva de Vitória seria capaz de compreender a amplitude dessa resposta? Vitória calou-se diante da resposta, e a P1 continuou a história, talvez a professora devesse dar espaço para que as crianças fizessem questionamentos, discutissem e interagissem com a história de forma a possibilitar a interação entre as próprias crianças.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade estende para a sala de aula algumas estratégias para que um leitor proficiente as use a fim de compreender o que lê. Para um bom começo, o primeiro passo é acomodar as crianças de forma a se sentirem confortáveis para a leitura. A estratégia de sentar-se confortavelmente não foi considerada pela P1, nem pela P2 e P3, pois as crianças estavam dispostas em fileiras e a professora, na frente delas, narrando a história.

O documento mencionado aponta três momentos necessários: antes da leitura; durante a leitura; e após a leitura. O momento antes da leitura, denominado “Momento A” é quando a professora leva a criança a uma compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capa, assunto/tema ilustrações. Ao fazê-lo, a professora fará com que a criança consiga relacionar essa às outras histórias de seu repertório, e a partir dessas indicações possa criar hipóteses, fazer antecipações iniciais que poderão ser, ou não, confirmadas ao longo da leitura. Quanto ao “Momento B”, que acontece durante a leitura, deve ser sinalizado antes da narrativa. Esse momento consiste em apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler que auxiliarão a compreensão global do que vão ler, por exemplo, o fato de prestarem atenção em quem são e como agem os personagens e nos momentos que fazem parte de uma narrativa (desde o começo), passando pelo desenrolar dos fatos para chegar ao final. Ainda nesse segundo momento é apontada, de forma incisiva, a necessidade da leitura expressiva da história. O terceiro momento, “Momento C”, acontece depois da leitura. É quando as atividades devem ampliar as referências culturais dos leitores, refletindo-se sobre seus aspectos polêmicos. É o momento em que as hipóteses levantadas pelas crianças são confirmadas de forma parcial, total ou não confirmadas. É o momento de problematizar as questões.

No caso da história contada por P1, “A formiga e a neve”, as questões polêmicas poderiam ter envolvido o comportamento humano em determinadas situações — a solidariedade, quando a formiga pedia ajuda. Esse terceiro momento, orientado pela discussão ao redor do tema, faz com que surjam inúmeras possibilidades de ampliação do repertório textual das crianças.

Novamente na turma da P1, em outro dia, ela pegou um livro em sua mesa e disse:

— *Vou ler a história da princesa e o sapo.*

Durante a leitura, P1 fazia alguns questionamentos às crianças:

P1: — *Quem quer casar com o sapinho?*

Crianças: — *Eu não.*

P1: — *Quem quer beijar o sapinho?*

Crianças: — *Eu não.*

P1: — *O que será que aconteceu quando a princesa beijou o sapinho?*

Crianças: — *Ele virou um príncipe.*

P1 fechou o livro e disse:

— *Vamos fazer uma atividade.*

Para nossa surpresa P1 entregou para cada criança uma folha fotocopiada com a ilustração de várias borboletas que nada tinham a ver com a história. Em cada borboleta havia uma letra. A criança deveria localizar e colorir a borboleta com a inicial de seu nome. Constatamos, portanto, que do mesmo modo que não houve o primeiro momento de exploração textual, também não

ocorreu o terceiro momento, no qual as atividades, após a história, devem ampliar as referências culturais dos leitores/ouvintes. No caso desse conto, a atividade após a leitura não fazia nenhuma referência ao texto lido, era totalmente descontextualizada.

Em relação à reação das crianças no momento em que P1 narrava as histórias, percebemos que algumas delas demonstravam interesse pela narrativa, mesmo a professora não fazendo uso de recursos diversificados, usando apenas a expressividade e as ilustrações do próprio livro, porém, algumas crianças se distraíam, criando suas próprias brincadeiras. P1 intercalava intervenções entre chamar a atenção das crianças para ouvirem a história e o retorno à narrativa.

Observamos que os três momentos sugeridos no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos não foram observados na turma da P1, nem da P2 e P3. Após informar o título da história a professora começou a leitura, sem criar expectativa alguma nas crianças, sem permitir a criação de hipóteses que requerem imaginação e criatividade.

Outra situação em que diagnosticamos o imprevisto da P1 na prática de contar história foi quando disse:

P1: — *Lembra que ontem **não deu tempo** da tia contar historinha para vocês? Eu fiquei devendo a historinha para vocês.*

De acordo com a fala da P1 inferimos que o contar história não é prioridade em detrimento das outras atividades. Conta-se história se der tempo. Diante dessa informação questionamos a P1 sobre qual é o momento de contar histórias. Ela enfatizou que deveria contar todos os dias, porém não dava tempo, e informou-nos que, às vezes, contava logo após a oração, quando as crianças chegavam à escola, ou após o recreio quando elas estavam muito agitadas, com a intenção de acalmá-las. Pareceu-nos, então, que a intencionalidade de contar história restringia-se à acalmar as crianças quando chegavam à escola e após o recreio.

Ainda nessa mesma situação, antes de iniciar a história, a professora disse:

P1: — *Agora, todos de **boquinha fechada, ouvido aberto**. Vamos repetir?*

P1 e crianças: — *Boquinha fechada, ouvido aberto.*

Evidenciamos, nessa passagem, a intenção da professora de que as crianças se mantivessem passivas diante da narrativa. Ao dizer “boquinha fechada e ouvido aberto” P1 restringe a participação da criança durante o desenrolar da história. Porém, sabemos que a criança, devido as suas próprias características, quer falar, emitir opinião durante uma leitura. Pensamos que nós pais, mães, professores ainda temos dificuldade para lidar com a educação das crianças em função da nossa herança cultural (greco-romana) e capitalista. Isso fica expresso no entendimento de que ao chegar à escola a criança precisa se comportar como um adulto em miniatura que sabe “fechar a boca e abrir os ouvidos”, ocupar um lugar estabelecido e executar tarefas definidas por outros. Acreditamos que a P1 crie essa regra, a de manter a boquinha fechada, no intuito de promover melhor compreensão por parte das crianças, entretanto, é certo que ao interagirem com a história a compreendem com mais facilidade, mas, talvez a P1 não tenha esse entendimento.

A situação de imprevisto do conto de história, por parte da P1, foi percebida em mais um relato:

P1: — *A tia vai ali na sala ver se a professora chegou para pegar o livro para acabar de contar a história, que nós começamos ontem.*

P1 saiu da sala e quando retornou disse:

— *A tia foi ali na outra professora pegar o livro para acabar de contar a historinha para vocês, mas a professora não chegou. Depois a tia pega para contar para vocês.*

Destacamos, aqui, o imprevisto da P1 em deixar para pegar o livro em outra sala durante sua aula. Caso tivesse preparado esse momento, a professora estaria de posse do livro. O fato de retornar sem o livro, e o episódio do dia anterior de não ser possível concluir a história, nos aponta que a literatura infantil tem tido um espaço muito limitado na prática da P1.

Quanto ao fato do tempo não ser suficiente para contar determinada história acreditamos que a professora poderia planejar contá-la em partes, em alguns dias, criando suspense para que se espere o próximo dia para ver o que vai acontecer. O que questionamos é a ausência de preparação para contar a história. No caso, se pega um livro qualquer, começa-se contar a história e antes de terminar é interrompida por situações adversas. Então, fecha-se o livro em qualquer parte da história e se informa às crianças que terminarão a leitura no dia seguinte. Essas atitudes demonstram o lugar que ocupa a leitura em sala de aula, podendo levar a criança a considerá-la uma prática não importante ao se constatar que a atitude da professora não foi uma ação isolada.

Episódios como esses também ocorreram na turma da P2 quando a professora abriu o armário, procurou um livro, pegou um de forma aleatória e disse:

— *Olha, achei um livro bem legal. Já são quase 10 e meia, não dá tempo para fazer outra atividade. Vamos agora ouvir a história. Vamos cantar a musiquinha da hora de ouvir história?*

E todos cantam:

— *Chegou, chegou a hora da história e a minha cabeça começa a pensar:*

Como será? Como será? Essa história que eu vou escutar?

Como será? Como será? Essa história que eu vou escutar?

P2: — *Então vamos lá. Essa história é do livro Papo de pato. Quem escreveu foi Bartolomeu Campos Queirós.*

Percebe-se que a P2, ao menos disse para as crianças o título do livro e o autor. Mas, a forma de escolha do livro a ser lido é semelhante a da P1, o livro não foi escolhido com critérios, o tempo também foi outro aspecto que nos chamou a atenção, já eram, aproximadamente, 10h30min e a P2 explicou que não dava tempo de fazer outra atividade, por isso iria ler uma história. Novamente percebemos a destituição da importância da leitura na prática dessas professoras, o que vai de encontro com o que preconiza o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: inclusão da criança de seis anos, ao esclarecer que pesquisas realizadas em diversos países demonstram que

[...] meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas

por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominam o sistema de escrita alfabética) adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas (BRASIL, 2007, p. 73).

Entretanto, ressaltamos que, embora P1 e P2 não tenham usado recursos atrativos para contar história — fantoches, aventais de histórias, máscaras, tapete de histórias — que despertam a imaginação e a criatividade da criança, elas conseguiram, de forma parcial, atrair a atenção das crianças usando livro com as ilustrações, expressões faciais, gesticulando e mudando o tom de voz. Porém, para algumas crianças parece que faltaram “ingredientes” para tornar a escuta da história mais atrativa.

Essa mesma atenção que P1 e P2 conseguiram, mesmo de forma parcial, não aconteceu em relação a P3 que, no primeiro dia de aula, abriu o armário, pegou um livro de forma aleatória, dirigiu-se à frente das quatro crianças que estavam na sala no primeiro dia e disse:

— *Vou contar para vocês a história da Cinderela.*

A P3 lia e “explicava” a história dando ênfase que Cinderela acordava cedo para trabalhar e trabalhava até à noite. Enquanto a P3 lia a história, Gabriel e Fernando destacavam adesivos do personagem BEN 10 e os colavam nas páginas em branco do caderno. Às vezes interrompiam a professora para comentar sobre os adesivos. Isso aconteceu várias vezes. A P3 os ignorava e voltava à história, era interrompida e, novamente, retomava a história. De repente, P3 fechou o livro, colocou-o sobre a mesa demonstrando insatisfação com o desinteresse das crianças e ficou observando a conversa entre elas, sem interferir.

Na turma da P3 esse foi o único momento que observamos a tentativa de contar histórias. O fato da P3 não conseguir despertar o prazer e a curiosidade nas crianças pela leitura pode ser atribuída ao fato de o livro escolhido quase não ter ilustrações, a falta de expressividade da professora e a distância entre ela e as crianças. Como havia apenas quatro crianças naquele dia seria mais interessante maior proximidade entre ela e a turma; a professora poderia sentar em círculo junto às crianças e dar vida à história.

Através desses relatos queremos mostrar que o ambiente, o material, o tema da história e a relação harmoniosa entre professora e criança são alguns dos “ingredientes” necessários à criação de condições favoráveis para que a criança sinta prazer pela literatura infantil, prazer que se faz imprescindível para a aquisição da leitura e da escrita. Portanto, a professora deve criar um ambiente propício ao momento de “contar história” e a preocupação com o processo de aprendizagem, a todo instante, deve se fazer presente. Por isso, há necessidade de se escolher com antecedência a história a ser contada, de utilizar meios diversificados para evitar a monotonia e despertar, na criança, a curiosidade a cada história e a cada página a ser lida.

Nesse sentido, consideramos a concepção Corsino (2011) de que

a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente ou da leitura de textos

escritos, na elaboração de significados baseados nos textos ouvidos, na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (p.256).

Em suma, nesse item: Literatura infantil: qual espaço ocupa no 1º ano do EF?, reportamo-nos ao capítulo III, o qual trata da prática desejável para a criança de seis anos de idade, quando, ao abordar a temática leitura, apresentamos uma concepção que compreende o ato de ler como uma prática de “fazer acordar as histórias”. O momento dedicado à literatura infantil deve ser mágico aos olhos das crianças, e a professora deve “acordar as histórias” que dormem nos livros para que elas participem ativamente desse despertar. Dessa forma, a professora contribuirá para desenvolver a imaginação, a criatividade e a fantasia inerentes à criança, características que, por condições não favoráveis, estão adormecidas nas crianças.

Para que ocorra esse despertar é necessária a criação de condições de êxito da aprendizagem, que se referem à necessidade de um ambiente favorável, aconchegante, prazeroso, e é preciso utilizar um material que desperte a curiosidade das crianças para se deliciarem com as narrativas. Portanto, é uma prática que requer preparação, escolha do material, recursos pedagógicos diversificados, entonação de voz da professora, gestos, enfim, o contar história exige que o narrador, no caso as professoras, “ensaie” antes de contá-la às crianças.

5.2.4 O ensino da leitura e da escrita

Antes de iniciarmos a análise deste item é preciso ressaltar, conforme esclarecemos na metodologia deste estudo, nosso entendimento de que a apropriação da leitura e da escrita ocorre em um processo que permeia todas as atividades propostas pelo professor, entretanto, procuramos analisar, aqui, as atividades com que as professoras trabalham com o objetivo específico de ensinar a ler e a escrever.

Inicialmente, é necessário esclarecer que as professoras se reúnem aos sábados para cumprir a hora atividade e fazer o planejamento semanal das aulas, por isso elas utilizam as mesmas atividades que são fotocopiadas. Assim, se uma professora encontra uma atividade e considera-a interessante, a repassa para as outras.

Observamos que na prática das quatro professoras há uma grande preocupação em fazer com que as crianças, no início do ano letivo, memorizem o nome das letras do alfabeto. Reconhecemos a importância desse saber, porém, apontamos que esse deve ser realizado de forma contextualizada, dinâmica e lúdica. Mesmo que, em alguns momentos, tenhamos percebido certa preocupação das professoras em contextualizar a atividade proposta com o alfabeto, estes momentos foram poucos se comparados àqueles em que as atividades foram trabalhadas de forma descontextualizadas, mecanicamente.

Em relação ao nome das letras do alfabeto percebemos que a P1 buscou, a princípio, contextualizar a atividade a partir do nome das crianças. A P1 escreveu na lousa o alfabeto e pediu para que cada criança fosse até lá e circulasse a primeira letra do seu nome. Às vezes, algumas crianças demonstravam não saber qual a primeira letra do seu nome, então P1 fazia a mediação escrevendo o nome da criança na lousa e solicitando que apontasse a primeira letra. Algumas

crianças não conseguiam atender a essa ordem por não saberem o sentido da palavra “primeira”, ou seja, não conheciam ainda os numerais ordinais.

Em outra atividade, a P1, com a participação das crianças, escreveu o nome de todas elas na lousa, e com um giz colorido destacou a primeira letra de cada nome. Após esta escrita coletiva P1 entregou para cada criança uma folha fotocopiada com as letras do alfabeto e elas deveriam colocar na frente de cada letra o número corresponde à quantidade de nomes que estavam escritos na lousa e que iniciasse com aquela letra. Até então essa atividade nos pareceu interessante, mas, a sequência dela ficou muito restrita à memorização do nome da letra. A P1 perguntou às crianças:

— *Quantos nomes começam com a letrinha A?*

A professora não deu tempo para que as crianças observassem e levantassem suas próprias conclusões e já foi mostrando a inicial dos nomes das crianças e perguntando:

— *Esta começa...?*

E as crianças respondiam em coro:

— *Nãaaa.*

— *E essa?*

— *Nãaaa,...*

E, assim, sucessivamente. Algumas crianças não se preocupavam em olhar para as letras, iam pronunciando “não” de forma mecânica e aleatória. Fato este comprovado quando P1 aponta a letra A do nome ANA, perguntando se começa com A, e as crianças dizem:

— *Não.*

Então P1 pergunta:

— *Ana não começa com A?*

E ela mesma responde:

— *Começa, sim, olhe o A aqui (aponta o A na lousa).*

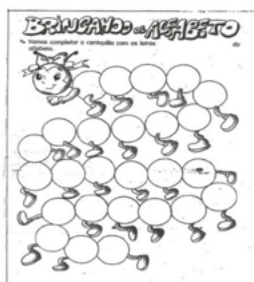
Depois de verificar todas as iniciais de todos os nomes, contavam-se quantos iniciavam com determinada letra, a P1 registrava na lousa o número correspondente e as crianças copiavam. A princípio, essa deveria ser uma atividade na qual as crianças teriam participação, porém, tornou-se mecânica no momento em que a professora não propiciava às crianças refletirem sobre suas perguntas. Assim, acreditamos que essa atividade pouco contribuiu para o aprendizado das crianças, configurando-se simples cópia, reprodução. Conforme diz Carvalho (2004), o trabalho frequente com o nome dos alunos é de grande importância por duas razões: “toda pessoa, adulto ou criança, atribui importância especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo; aqueles que já sabem “desenhar” a assinatura descubrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas” (p.20).

Outra situação que demonstra demasiada preocupação em relação à memorização do nome das letras pôde ser percebida com clareza quando, em determinado momento, na turma da P4, ela

escreveu o alfabeto na lousa e solicitou às crianças que o “lessem” várias vezes, enquanto ela apontava na lousa e falava junto com as crianças o nome de cada letra. Depois começou a mostrar as letras de forma aleatória, ajudando as crianças na identificação, mas como as letras agora não estavam sendo apontadas na ordem como haviam “treinado”, as crianças não conseguiam identificá-las.

Logo em seguida, a P4 entregou para cada criança uma folha fotocopiada na qual havia duas atividades, cujo enunciado, como consta na Figura 1, determinava respectivamente “leia e copie o alfabeto” e “escreva completando as letras que faltam no alfabeto”.

Figura 1 - Atividade realizada no 1º ano do EF.



Fonte: Diário de campo da autora.

Antes de iniciar a atividade, a P4 orientou as crianças sobre como fazê-la, e nessa orientação foi possível perceber que a constante repetição automática do alfabeto não estava proporcionando às crianças o aprendizado do nome das letras. Fato constatado quando a professora chamou a atenção das crianças, dizendo:

— Desde o começo do ano **tenho falado as letras do alfabeto e tem criança que ainda não sabe**. Preste atenção. Agora vocês vão copiar as letras. A embaixo do A, B embaixo do B, C embaixo do C assim com as outras letras.

As crianças logo copiaram as letras, algumas fizeram com facilidade outras ainda apresentavam dificuldade em realizar o traçado de algumas letras. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi quando as crianças passaram para a segunda atividade da mesma folha que determinava: “Escreva completando as letras que faltam no alfabeto”

As crianças demonstraram muita dificuldade em realizar essa tarefa porque no enunciado do primeiro exercício, que as crianças haviam acabado de fazer, dizia para **copiar abaixo** a letra que estava **acima**, então, muitas crianças se confundiram e copiaram a letra que estava na frente do traçado: o “A” no traço ao lado do “A” e, assim, sucessivamente. Ou seja, a lógica das crianças era que, se no primeiro exercício a ordem era para copiar as letras, no segundo também seria, mas, na realidade, era para completar as letras que faltavam. Percebendo a dificuldade das crianças a professora orientou que copiassem da lousa as letras do alfabeto para completar o traçado onde faltavam letras. Sem entender, algumas crianças começaram a copiar todas as letras da lousa, não somente as que faltavam, e quando chegavam ao último traço percebiam que eles não eram suficientes para completar o alfabeto.

Compreendemos que a forma como as crianças raciocinaram para realizar a atividade é lógica e coerente do seu ponto de vista porque a orientação e os exemplos fornecidos pela professora não foram suficientemente claros para elas. Porém, para a P4, as crianças não estavam entendendo porque não “prestavam atenção” a sua orientação. Como última tentativa para finalizar a atividade, a P4 copiou o exercício da folha na lousa e o fez para que as crianças que ainda não haviam conseguido pudessem copiá-lo. Ainda assim muitas crianças demonstraram copiar sem compreender a lógica daquela atividade. Nesse caso, acreditamos que para a P4 a orientação dada para fazer a atividade estava clara, porém, para a turma não. A orientação nos pareceu um tanto complexa para crianças de apenas seis anos de idade, e por isso tiveram dificuldade em compreender o que a professora queria, de fato.

Outro episódio que nos chamou a atenção foi a justificativa que a P4 apresentou às crianças para essa prática de “ler” as letras de forma sequencial e não sequencial. A P4 dirigiu-se às crianças e disse:

— *Por que nós lemos as letras em ordem alfabética e ‘sorteada’? (Salteadas).*

Sem esperar que as crianças pensassem e respondesse ela mesma, caracterizando um monólogo, explicou:

— *Porque quando for fazer leitura **lá na coordenação** vai ler em ordem e também ‘sorteado’.*

Percebemos, durante o período de observação, que existe a preocupação da P4 em “preparar” as crianças para que façam leitura para a coordenadora e articuladora, como uma forma de avaliar o aprendizado da criança e demonstrar que elas estão aprendendo.

A justificativa da P4 para uma prática pedagógica em que o ato de ler reduz-se a decodificar as letras de forma isolada, não corresponde à orientação proposta pelo MEC, de que “devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica” (Brasil, 2007, p. 52). Nesse sentido, Carvalho (2011) enfatiza que “atividades de leitura bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para divertir-se, e para fins práticos [...]” (p.67). Na contramão dessas orientações está implícito, na justificativa da P4, o objetivo de aprender a ler: é preciso aprender para ler para a coordenadora. Essa “função” do aprender a ler pode ser entendida pelas crianças como uma ameaça e não como um meio de construir e ampliar conhecimento que pode ser aprendido de forma prazerosa.

Outra atividade com ênfase na memorização foi orientada por P4 quando, logo após a cópia do cabeçalho, indagou às crianças:

— *Todos terminaram? Vamos **copiar as letras do alfabeto no caderno**. Eu quero que vocês coloquem um tracinho após cada letra. Quem não colocar tracinho, se as letras estiverem emendadas, eu vou apagar.*

A professora escreveu na lousa as letras do alfabeto e colocou um tracinho entre elas com função de separá-las, e pediu para as crianças copiarem. A P4 passava pelas carteiras para

ver como estavam copiando. Algumas crianças estavam pulando algumas letras, então a P4 disse em tom mais áspero:

— *Crianças, é uma sequência! Eu vou apagar de quem pular letra.*

Enfatizou:

— *Gregório, você está pulando letra. Você não fez o K. Vai apagar. Vê que letra mais você pulou, arruma. Quando a gente copia, a gente lê. Vai copiando e lê A B C D E, tem que ter 26 letras. Vamos olhar para o quadro. Vamos ler. A B C D E F G... Z. De novo. A B C D E... Z. A gente lê para aprender ou para fazer de conta?*

E as crianças responderam automaticamente:

— *Para aprender.*

Mas, será que estavam aprendendo ou decorando? Vejamos mais um episódio, na sala da P4, relacionado à memorização do nome das letras.

— *Agora que todo mundo já “sabe” o alfabeto, sabem que as letras estão na sequência. As letras do alfabeto são letras ou são números?*

Crianças: — *Letras.*

P4: — *Isso, letra é letra A B C D número é número 1 2 3 4 5. A gente junta as letras e forma palavrinhas. Nós precisamos aprender as letras do alfabeto na sequência A B C D e também ‘sorteado’, porque a professora Rosa e Margarida (professoras articuladoras) vão perguntar para vocês: Que letra é essa? A de abelha. E essa? B de bola. C de casa, D de dado, E de escola, F de foca, G de gato, H de hipopótamo, I de Igreja.*

Esta fala da P4 nos oferece vários elementos plausíveis de discussão. A pergunta da P4 se “as letras do alfabeto são letras ou são números?”, é uma fala espontânea da professora, porém, para a criança é obvio, pois P4 já afirma, dizendo: “as **letras** do alfabeto”. Parece-nos que a professora nem percebeu que induziu a resposta das crianças. Também nessa fala da P4, novamente aparece a função do “por que” aprender a ler: para as professoras articuladoras. Ainda presenciemos um monólogo da professora quando explicava como as articuladoras irão “tomar” leitura: “Que letra é essa”? E a própria P4 respondia: A de abelha, B de bola e assim com as demais letras.

Continuando a mesma fala anterior, com a finalidade de apresentar a próxima atividade para as crianças, a professora disse:

— *Esta atividade que vou dar agora tem que ter muita atenção. Quem leu o alfabeto vai conseguir fazer. É uma centopeia e você vai colocar as letrinhas. Quem estava brincando com lápis, caderno não vai conseguir fazer.*

O enunciado dessa atividade dizia: “Brincando de alfabeto: vamos completar a centopeia com as letras do alfabeto”

Figura II - Atividade realizada no 1º ano do EF.



Fonte: Diário de campo da autora.

Podemos observar que nesse dia a prática de copiar o alfabeto aconteceu em três momentos, ou seja, as crianças copiaram o alfabeto três vezes. Quanto a isso, Ferreiro (2011) é incisiva ao afirmar que “as práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da memorização [...] se constitui como uma afronta à inteligência da criança”.

As crianças, além de copiarem o alfabeto três vezes, se depararam com uma situação difícil de entender: o corpo da centopeia era constituído por 26 círculos interligados de forma a compor cinco voltas, e duas dessas voltas viravam-se para a direita. Entretanto, como as crianças já estavam começando a entender, através das reiteradas cópias, que nosso sistema de escrita acontece da esquerda para a direita, elas ficaram extremamente confusas ao terem que inverter essa lógica.

Mesmo que a P4 tenha dito em uma fala anterior que todos já sabiam o alfabeto, sabemos que essa premissa era uma falácia. Muitas crianças não haviam “memorizado” as letras e precisavam copiar da lousa, e quando chegavam à volta da centopeia, da direita para a esquerda, a confusão se consolidava ainda mais porque as crianças não sabiam como traçar a letra, assim, muitas a grafaram de forma espelhada. Então, a P4, passava pelas carteiras e apagava o que as crianças tinham feito, mostrando as letras na lousa e enfatizando que estavam “escrevendo” invertido, que deveriam prestar mais atenção.

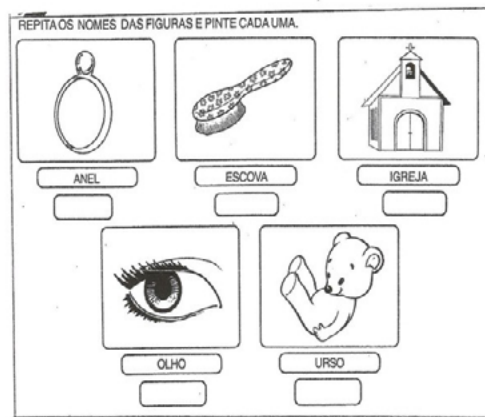
A P4, durante a realização dessa atividade, não percebeu que a dificuldade das crianças tinha uma lógica, e que a confusão fora causada pelo próprio desenho. Reconhecemos que a P4 teve boa intenção ao utilizar essa atividade, mesmo porque a intencionalidade era motivar as crianças com aquela figura cujo título era: “Brincando de alfabeto”, um título sugestivo, porém, não verdadeiro.

Assim que as crianças terminaram de copiar as letras na centopeia, a professora apresentou outra atividade em que a escrita fora trabalhada de forma descontextualizada e com ênfase na memorização do nome das letras, agora das vogais.

P4: — *Vocês lembram que ontem eu ensinei as cinco irmãzinhas que são as vogais A E I O U? Agora vamos para a última atividade do dia. Preste atenção! Nós temos nesta folha ANEL – ESCOVA – IGREJA- OLHO e URSO. Você vai fazer um círculo para mim no A do anel, no E da escola, no I da igreja, no O do olho e no U do urso e copiar a palavra embaixo.*

Realizada essa rápida explicação, a P4 entregou as folhas fotocopiadas para as crianças com o seguinte enunciado: “Repita os nomes das figuras e pinte cada uma”.

Figura III - Atividade realizada no 1º ano do EF.



Fonte: Diário de campo da autora.

Ao entregar a atividade a todas as crianças a P4 disse:

— *Criançada, qual o 1º desenho que a gente tem lá?*

Crianças: — ANEL.

P4: — *Circule a letra A do anel. Depois circule E de escova, I de igreja, O de olho e U de uva.* (e aguarda).

P4: — *Quem não circulou a vogal A circula agora para mim. Agora escova. Quem não circulou a vogal E circula. Agora Igreja. Quem não circulou circula a vogal I. Agora O quem não circulou o O circula agora.*

É interessante dizer que muitas crianças circularam também as vogais que se encontravam no meio das palavras. Como a P4 havia dito para circular a vogal A e depois a vogal E, então muitas crianças circularam o A e o E da palavra anel, entretanto a professora, ao passar pelas carteiras, corrigia e falava para apagar, dizendo que era só a inicial, não era para circular o E do anel e sim o E da escova. Mais uma vez acreditamos que isso pode ter ocorrido pelo fato de as crianças não saberem o que significa a palavra “inicial” ou “primeira”.

A P4 continuou:

— *E agora o U do Urso. O que nós trabalhamos? As vogais A...* (e uma criança disse B em seguida no lugar do E).

P4: — *Quem tá falando B. Presta atenção. Tá falando coisa que não existe. Nós estamos falando das vogais.*

Ao ouvir essa fala ficamos nos perguntado: Como a professora diz que a criança está falando coisa que não existe, se todos os dias a P4 faz a leitura das letras e começa A B C..., então essa criança já estava condicionada a dizer B, logo após o A.

Essa foi a terceira atividade fotocopiada e a quarta de memorização em um mesmo dia, todas referentes à cópia de letras. Nessa atividade também as palavras estavam descontextualizadas:

além das palavras *anel*, *escova*, *igreja*, *olho* e *urso* não fazerem parte de um grupo semântico, a P4 também não apresentou nenhum portador de texto nem gêneros literários em que essas palavras estivessem expressas e contextualizadas. Acreditamos que se as palavras fizessem parte de um contexto mais geral poderiam despertar o interesse das crianças para aprender.

Destacamos, a seguir, um episódio, na sala da P3, no qual uma das crianças chama a atenção de toda a turma para uma curiosidade e que a professora poderia ter lançado mão para trabalhar a leitura e a escrita a partir dessa realidade. Ocorreu que, logo no início da manhã, após a oração, Lupércio falou, surpreso:

— *Tia, olha.* (Lupércio apontava para a um bichinho que estava na sala).

P3 disse:

— *Deixa ele quieto, é um piolho de cobra. Ele vai embora. Ele vai achar o caminho para ir embora. Vamos ler A B C D E F... preste atenção! Deixe o bichinho que ele vai embora G H I J ...Z.*

Lupércio: — *Tia ele vai subir na cadeira.*

P3: — *Não vai não. Ele não sobe na cadeira. Agora deixe o piolhinho de cobra e vamos fazer a tarefinha.*

Rodrigo questiona: — *Tia, cobra tem piolho?*

P3: — *Isso é que eu não sei. Vamos fazer a nossa tarefinha que ele vai embora.*

Leonardo exclama: — *Isso é uma lacraia.*

Antônio rebate: — *Minha mãe falou que é um coró.*

P3: — *Vamos fazer nossa tarefinha!*

A P3 não demonstrou interesse em ouvir as crianças, em transformar a curiosidade delas em objeto de estudo e construir conhecimento a partir da interação sujeito e objeto, partindo do conhecimento que as crianças já tinham sobre aquele “bichinho”. Como constatamos no diálogo, quando a P3 afirma que o bichinho é um piolho de cobra, Rodrigo demonstra raciocínio lógico, querendo saber se cobra tem piolho. Leonardo diz que o “visitante” é uma lacraia e Antônio afirma que sua mãe falou que se tratava de um coró. A professora, a partir dessas indagações, poderia ter proposto às crianças uma “pesquisa” sobre aquele bichinho e descobrir o que ele realmente era (lacraia, centopeia, piolho de cobra, coró). Essa pesquisa ainda daria possibilidades para desenvolver um trabalho interdisciplinar incluindo diversas áreas do conhecimento e, é claro, a leitura e escrita de forma contextualizada e interessante para as crianças.

Acreditamos que uma prática pedagógica organizada a partir de um objeto que desperte curiosidade na criança possa garantir que o processo de apropriação da linguagem escrita seja construído sem perder o foco no direito de a criança ser criança. Talvez isso não tenha ocorrido por falta de experiência da professora em trabalhar a partir da curiosidade das crianças.

Em outro momento, a P3 retoma uma atividade iniciada no dia anterior, uma folha em que, do lado esquerdo, havia uma tabela com duas colunas e 23 linhas. Na primeira coluna constavam as

letras do alfabeto; na segunda coluna, um espaço muito pequeno estava em branco. Do lado direito da folha havia 23 figuras. Cada figura começava com uma letra do alfabeto. As letras k, w e y foram excluídas da tabela. O enunciado dessa atividade pedia que a criança escrevesse ao lado de cada letra do alfabeto o nome da figura que iniciava com aquela letra. Como esse “exercício” tinha iniciado no dia anterior e a professora havia colado a folha no caderno das crianças, algumas terminaram em casa, porém, a maioria não. Então a P3 deu continuidade à cópia do nome das figuras a partir da palavra “óculos” porque até a letra N já havia sido copiado por todos.

Então, a P3 desenhou a tabela no quadro e começou a fazer perguntas, relacionando as letras com as iniciais dos nomes das figuras, entretanto, antes de as crianças responderem ela mesma respondia, configurando-se em um monólogo:

— *E com O? Óculos.* (figura que constava na folha)

— *Com T? Telefone.*

— *E com U? Uva.*

— *E com V? Violão.*

À medida que falava a professora ia escrevendo na lousa, ÓCULOS, TELEFONE, UVA, VIOLÃO, e assim sucessivamente, e as crianças copiavam. A P3 passou nas carteiras para verificar se estavam copiando e como. Quando as crianças escreviam de forma que a letra fosse descendo, ultrapassando a linha, a professora apagava para que ela refizesse a cópia correta.

Essa mesma atividade foi observada na prática da P2. Embora ela tenha tentado motivar as crianças cantando uma musiquinha do alfabeto, semelhante às outras professoras também demonstrou a preocupação enfática com a memorização das letras. A P2, antes de iniciar essa atividade, cantou com as crianças a melodia:

— *A B C D E F G H I J K L M N P Q R S T U V W X Y Z. Vamos aprender nosso ABC.*

Em sequência, a P2 disse:

— *Vamos lembrar o som da letra? Olha, o B dá uma sopradinha.* (a professora pronuncia e chama a atenção das crianças para que elas olhem como a professora faz a articulação) *o B se eu juntar com A fica BA. Agora como é o C? Lembra da historinha que a tia contou das letras do alfabeto? Vocês não podem esquecer que o C **ficou gripado** e juntou com as letrinhas mágicas A, O, E. E como ficou?.*

E ela mesma respondeu:

— *C juntou com o A ficou CA, C juntou com o O ficou CO, o C juntou com o U ficou CU e depois **ele tomou xarope sarou e ficou com som de S.** Então o C juntou com as letrinhas mágicas E e I. Com o E ficou? CE e quando juntou com o I ficou CI.*

Essa justificativa para a explicação da mudança do fonema /k/ das sílabas CA, CO, CU para o fonema /S/ nas sílabas CE e CI, não nos parece apropriado, embora, talvez para a professora, a história do resfriado possa simplificar e facilitar a memorização do som das letras pelas crianças.

Porém, acreditamos que a professora poderia ter mostrado essa diferença através de textos, músicas, parlendas, comparando a grafia das palavras, as rimas, enfim, a P2 poderia fazer a mediação no sentido de propiciar à criança que ela mesma percebesse que uma letra nem sempre corresponde a um mesmo fonema.

P2 continuou a atividade e perguntou às crianças:

P2: — *O F, o que aconteceu com ele? Esqueceram a historinha? Lembra que ele 'F'urou o pneu. E por isso ficou com esse sonzinho /fê/.*

P2: — *E o G? Ele pegou o som do H e ficou GA, GO, GU. Com E e I ele pegou o som do J. Vocês não podem esquecer disso. Vocês **precisam ler o alfabeto todo dia em casa, só na escola não adianta**. Agora nós vamos ler o alfabeto bem devagar: A B C D E FZ.*

P2: — *Vamos continuar a tarefinha de ontem? Como é que eu escrevo INDIO? Olha só o som IN- IN Começa com o quê? Com I. E agora com o N, IN.*

A professora articulou os lábios fez o som e diz:

— *Precisa do N. E agora DI –DI, olha DI. O D e o I e agora INDI. Agora é que letra? INDI....*

Crianças: — *O.*

Assim, a P2 foi grafando cada palavra no quadro para as crianças irem copiando, e embora fosse uma prática com palavras descontextualizadas, ela tentou motivar as crianças, mesmo que de modo passivo, fazendo perguntas que não exigiam raciocínio, lógica, construção de hipóteses por parte delas.

Percebemos, também, que mesmo as atividades fotocopiadas que apresentavam alguns textos tinham o mesmo objetivo: a memorização das letras. Nas figuras a seguir constata-se que cada uma delas tinha por finalidade apresentar determinada vogal.

Figura IV

PINTE SÓ O QUE COMEÇA COM A




CIRCULE A LETRA A

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

DESENHE DUAS FIGURAS CUJOS NOMES COMECEM COM: A

Figura V

PINTE SÓ O QUE COMEÇA COM E



CIRCULE A LETRA E DAS PALAVRAS:

ATIREI O PAU NO GATO-TO
MAS O GATO-TO NÃO MORREU-REU-REU
DONA CHICA-CA ADMIROU-SE -SE
DO BERRO, DO BERRO QUE O GATO DEU

MIAUI!

DESENHE DUAS FIGURAS CUJOS NOMES COMECEM COM: E

Figura VI

PINTE SÓ O QUE COMEÇA COM I



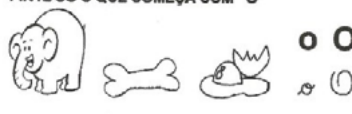
CIRCULE A LETRA I

CORRE COTIA
NA CASA DA TIA
CORRE CIPÓ
NA CASA DA AVÓ

DESENHE DUAS FIGURAS CUJOS NOMES COMECEM COM I

Figura VII

PINTE SÓ O QUE COMEÇA COM O



CIRCULE AS PALAVRAS COMEÇADAS COM O

CABEÇA, OMBRO, PERNA E PÉ
PERNA E PÉ


CABEÇA, OMBRO, PERNA E PÉ
PERNA E PÉ

OLHOS, ORELHAS, BOCA E NARIZ
CABEÇA, OMBRO, PERNA E PÉ
PERNA E PÉ

DESENHE DUAS FIGURAS CUJOS NOMES COMECEM COM O

Figura VIII

PINTE SÓ O QUE COMEÇA COM U



CIRCULE A LETRA U

PIRULITO QUE BATE, BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SÓ EU

DESENHE DUAS FIGURAS CUJOS NOMES COMECEM COM U

Fonte: Diário de campo da autora.

Como podemos observar, algumas músicas dessas atividades fazem parte da nossa cultura: O cravo brigou com a rosa, Atirei o pau no gato, Corre cotia, Cabeça, ombro, joelho e pé, e Pirulito que bate-bate. Porém, elas não foram cantadas com as crianças, foram utilizadas apenas com caráter de memorização das letras, no caso, das vogais.

As cantigas utilizadas nessas atividades poderiam ter sido trabalhadas de uma forma mais lúdica, desprovidas da memorização, sendo compreendidas como conhecimento popular que faz parte da nossa cultura e para que não se perca é necessário perpetuá-las. Se as canções fossem associadas ao código escrito e à sua mensagem a criança já poderia perceber uma das funções da escrita.

As professoras poderiam ter cantado e brincado com as crianças, contextualizado as músicas no sentido de mostrar-lhes que essas cantigas fazem parte da cultura infantil e que nossos antepassados já as conheciam e brincavam com elas. Através de uma conversa informal, em círculo, as crianças iriam descobrindo quais cantigas os colegas conhecem, quem já brincou com elas e quem

poderia ensiná-las para a turma. Depois, as crianças poderiam ir falando, cantando a música para que as professoras, como escriba da turma, a escrevesse no quadro. Após a escrita coletiva, faria a leitura, de modo que as crianças pudessem ler o que produziram, verificando os elementos necessários a um texto. Seria um trabalho do todo para as partes, ou seja, do macro para o micro. Texto, frases, palavras e letras, sem a necessidade de trazer para a sala grande quantidade de textos fotocopiados.

Conforme preconiza o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos (2007), a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada

[...] em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimento, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendem, tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam ludicamente ir construindo outros modos de entender a realidade (p.89).

Entretanto, diagnosticamos, nas salas das quatro professoras, uma prática contrária a essa concepção. No início do ano letivo a prática pedagógica das quatro professoras centrou-se na memorização do alfabeto, desconsiderando o conhecimento prévio que a criança traz consigo. Percebemos que a criança não foi instigada a pensar sobre as hipóteses da língua escrita, e nesses primeiros dias de aula não lhe foi proporcionado momentos em que pudesse fazer leitura em diferentes portadores de texto, também não lhe foi propiciado momentos em que a leitura e a escrita fossem percebidas como uma prática social. Logo, a prática das professoras contraria a proposta de Ferreiro (2011), a qual defende uma prática pedagógica que leva à aquisição de leitura e escrita de modo que a representação da linguagem corresponda a um sistema alfabético de escrita a partir das funções sociais da escrita e da leitura.

No entanto, entendemos que essas professoras atuam dessa forma não por negligenciarem seu trabalho de magistério, ao contrário, presenciamos o empenho delas em prepararem o que acreditam ser importante, ou seja, o que lhes é cobrado: alfabetização, custeando até mesmo os materiais (fotocópias) utilizados com as crianças. Mas, como o próprio documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos (2007) esclarece, “às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos” (p.87) e, quando não ouvimos nossas crianças não percebemos suas necessidades e suas manifestações, nossa prática educativa torna-se insignificante e incapaz de “respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica” (BRASIL, 2009, p.14).

5.2.5 Relação professor criança

Colocar em discussão a relação entre o professor e a criança de seis anos de idade, que está hoje no 1º ano do EF, não nos parece, *a priori*, uma tarefa fácil. Entretanto, entendemos que o professor deve estabelecer uma relação de confiança, de amizade, de reciprocidade e de afeto com essa criança. Mas isso requer do professor o conhecimento teórico sobre o que é ser criança, sobre suas características, sobre o que se compreende por infância e, assim, permitir-se ser afetado por tudo o que a criança traz em seu olhar, em suas atitudes e em suas manifestações.

Essa relação envolve o olhar do professor, o colocar-se no lugar da criança, e parece-nos que o adulto, ao chegar à vida adulta, esquece como é ser criança, como se nunca tivesse sido. É necessário entendê-la em sua complexidade, saber de onde veio, com quais pessoas convive, como se relaciona com sua família, a quais bens culturais tem acesso, em qual estágio de desenvolvimento cognitivo se encontra. Rapoport (2009) enfatiza que “particularmente, o período entre seis e sete anos configura-se como um divisor de águas entre o pensamento infantil voltado ao imaginário e aquele que se preocupa em adaptar-se ao mundo real” (p.10).

Embora, segundo Rapoport (2009), a passagem de um estágio para outro dependa das “características muito particulares de interação entre a criança e o meio em que vive e não apenas da idade cronológica” (p.10), entendemos que a criança que chega ao 1º ano do EF, mesmo que algumas já tenham passado por uma instituição, é, de certo modo, afetada por essa transição da EI para o EF, que descortina uma nova realidade, e porque tudo é novo, muitas vezes, esse novo causa estranheza. Diante disso, o professor será o grande responsável por essa transição, e essa nova realidade precisa ser apresentada à criança com encantamento e ludicidade.

Para que não haja rupturas de um estágio cognitivo para outro, tampouco da EI para o EF, é necessário que o professor conheça e esteja atento às características dos estágios de desenvolvimento infantil para que possa entender os diferentes modos de pensar das crianças a fim de favorecer a relação mútua.

Como pudemos perceber, no decorrer da análise das categorias anteriores nas turmas observadas, a relação das professoras com as crianças assume contorno um tanto paradoxal: em alguns momentos percebe-se o afeto e o carinho para com as crianças; em outros, principalmente nos momentos dedicados a atividades sistematizadas de escrita e leitura, essa relação parece ficar um pouco mais tensa.

A P1 é uma professora carinhosa, meiga com as crianças, beija, abraça e algumas crianças vão ao seu encontro nos corredores da escola a todo instante. Porém, todo esse carinho, esse jeito afetuoso, muitas vezes se esvai quando o momento é dirigido às atividades sistematizadas que exigem a prática da escrita. Esse fato foi observado quando, em uma dessas atividades, Débora disse:

— *Ah! Eu não quero fazer!*

P1: — *Como não? Quando você vai na igreja, você vai pra quê? Não é pra rezar? Ou você fica lá sem rezar? Quando a gente vem **na escola a gente vem para estudar.***

Nesse momento, a professora poderia ter se colocado à disposição de Débora, explorando o “por que” da negativa em fazer a lição, ouvi-la, criando uma relação de segurança, de reciprocidade, demonstrando estar ali para contribuir para o crescimento de Débora. Talvez o fato de não querer fazer a atividade possa ser atribuído a alguma dificuldade da criança em realizar aquela tarefa, e ao perceber que não consegue fazê-la, ela reaja demonstrando resistência.

Diante desses episódios compactuamos com Sarmiento¹¹ ao enfatizar, constantemente, que se faz necessário e urgente ouvir a criança para melhor compreendê-la. Para Freire (1996), ensinar

¹¹ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Manoel Jacinto Sarmiento, durante o II Seminário Internacional Sociologia da Infância. Universidade Federal de São Carlos –UFSCAR - Maio/2013.

exige saber escutar, que “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p.135).

Acreditamos que, nesse episódio, a P1 deixou passar uma oportunidade para estabelecer um vínculo mais próximo com a criança, considerando-se que a experiência da professora e o número menor de crianças na sala poderiam levá-la a se dedicar mais a perceber o significado da manifestação de Débora. Embora a P1 seja muito carinhosa com as crianças, durante as atividades sistematizadas demonstra postura rígida.

Uma situação em que aparece essa dicotomia entre o carinho e uma postura mais séria por parte da professora também foi observada na sala da P3. No momento de uma atividade, pintura de um cenário com dinossauros, havia várias crianças andando pela sala, elas olhavam as pinturas dos colegas e conversavam sobre os dinossauros que, por sinal, é um assunto que encanta as crianças, em especial os meninos. Diante de crianças andando pela sala, falando e expressando seus conhecimentos sobre o mundo dos dinossauros, a P3 disse em um tom mais elevado:

— *Quem está de pé não vai ganhar pirulito.*

As crianças, em sua maioria, não atenderam de imediato essa ordem, nem mesmo a promessa do pirulito fez com que se calassem e sentassem. Mas, mesmo assim, ao finalizarem a lição, a P3 pegou uma sacola de pirulito e distribuiu a todas as crianças, mesmo àquelas que ficaram de pé. Ou seja, o pirulito que a professora ofereceu como um prêmio para as crianças obedientes acabou sendo distribuído a todas, mesmo às que não obedeceram. Com esse ato a professora destituiu-se de sua autoridade e credibilidade frente às crianças que passarão a questionar as promessas e ameaças da professora.

Nesse contexto convém lembrar a sábia reflexão de Freire (1996) ao afirmar que ensinar exige bom senso que orienta, adverte, suspeita que algo precisa ser compreendido. É o bom senso que indaga sobre a prática educativa e que nos leva a procurar coerência, sem o bom senso o saber necessário à prática educativa torna-se inautêntico, “palavreado vazio e inoperante” (p. 69).

Passado o episódio do pirulito, Karla, já cansada daquela situação, pois a sala estava um tanto agitada, pegou a mochila e saiu. A P3 foi atrás dela e disse:

— *Ei! Ei! Volta aqui. Aqui não é a creche, aqui é a sala de aula.*

Karla voltou e sentou-se em sua carteira demonstrando contrariedade. Com essa fala a professora reforçou a ruptura da EI para o EF; ou seja, indiretamente a professora reforçou que no EF as crianças devem estudar enquanto na “creche” elas brincam.

Logo após essa situação, Gabriel chegou perto da professora e reclamou que um coleguinha o estava provocando. A P3, um tanto alterada, disse:

— *Olha, tem criança que tá encrencando com o coleguinha, a tia, já disse que papai do céu não gosta e se **continuar vai ficar sem recreio.***

Gabriel: — *Tia como que a gente vai ficar sem recreio se o recreio já passou?*

P3: — *Vai ficar sem recreio amanhã.*

Percebemos, no decorrer da observação, o fato da P3 constantemente usar o subterfúgio “ficar sem recreio” para conseguir a atenção das crianças, porém, elas ficavam ainda mais agitadas. Em outra ocasião, quando as crianças faziam a cópia do cabeçalho, e ao terminar algumas se levantavam, a P3 disse:

- *Tem formiga na carteira picando o bumbum?*
- *Ei!Ei! O papagaio tá dentro da boquinha, que não para de falar?*
- *Vai sentar no seu lugar! Se não ficar no seu lugar **não vai para o recreio!***
- *Ei!Ei! A tia falou para ficar quietinho no seu lugar*

Isso nos mostra que a relação da P3 com as crianças é bastante tensa. Ela demonstra dificuldade em propiciar um ambiente tranquilo, harmonioso, e o seu próprio tom de voz, em conjunto com a promessa de premiar os que estão “calados e sentados”, estabelece clima de tensão no ambiente. Talvez esses fatos aconteçam na prática dessa professora por diversas razões: ser sua primeira experiência no 1º ano; ter 24 crianças na sala (número elevado para uma turma em fase de alfabetização); e ambiente muito pequeno para esse número de crianças, o que dificulta a movimentação em sala de aula.

O fato da P3 ter se especializado em Gestão Escolar leva-nos a inferir que esse curso não contribuiu para ampliar seu conhecimento sobre questões inerentes ao universo infantil, pois desenvolve um fazer educativo permeado de “regras” a serem cumpridas a todo instante, dificultando o relacionamento afetivo com as crianças.

Outro fator que nos levou a questionar a relação da P3 com as crianças foi o fato de ainda não saber o nome das crianças. Ao dirigir-se a elas usava, de forma corriqueira, a expressão Ei! Ei! As próprias crianças não sabiam o nome dos colegas, e ao se referirem umas às outras, geralmente para reclamar, usavam a expressão “esse guri”, “esse menino”. Talvez isso ocorra pelo fato de ser início de ano letivo, mas, por isso mesmo, acreditamos que a professora poderia ter propiciado momentos lúdicos para que ela e as crianças se conhecessem melhor.

Quanto à P4 observamos também que a ênfase nas atividades “acadêmicas” dificulta a relação afetiva entre ela e as crianças. No momento da cópia do cabeçalho a P4 andava pela sala verificando como as crianças estavam se saindo, e ao chegar na carteira de João Vitor, disse:

— *João Vitor, vamos terminar? Você **não está enxergando ou tá se fazendo de besta comigo?** Semana passada você conseguia. Vamos, vamos terminar, depois do recreio nós vamos para a primeira atividade do dia.*

Nesse momento Ana Luiza disse:

— *Tia, eu já terminei.*

P4: — *Espera só um pouquinho. A tia tá ajudando o **João Vitor que não está enxergando direito.** Meninas psiu... quem terminar faz favor de ficar em silêncio. Olha eu vou ter que **deixar todo mundo sem recreio.** Tá muita conversa.*

Percebemos que P4, embora tenha uma formação mais específica, com ênfase na alfabetização, sua relação com a turma, quando se trata das atividades de escrita, demonstra certa fragilidade. O relacionamento se estabelece de forma pouco amistosa, expondo a criança e às suas limitações, especialmente João Vitor que, aparentemente, necessitava de um tempo maior para realizar as atividades que lhe eram propostas. Diante disso, questionamos: de que modo essa criança poderá criar um vínculo afetivo com a professora se, muitas vezes, ela o coloca em posição de inferioridade em relação aos colegas? A P4 não percebeu outras possibilidades que poderiam levá-lo a não concluir sua tarefa no tempo estipulado. Para ela existiam apenas duas razões para João Vitor não escrever: ou ele não estava enxergando ou se fazendo de besta, ou seja, é isto ou aquilo. A P4 não lhe deu oportunidade de se expressar, assim, novamente presenciamos a questão da não escuta da criança. Talvez, se ela tivesse ouvido João Vitor teria compreendido a dificuldade dele.

Em outra ocasião, a P4, logo ao chegar à sala fez a oração junto com as crianças e disse:

— *Criançada pega o caderno pra gente fazer o “Cáceres” (cabeçalho). Hoje eu vou deixar todo mundo **sem recreio** se não fizer silêncio. Ontem eu saí daqui até com dor de garganta. Não tem como a gente memorizar, aprender alguma coisa se não tiver silêncio.*

Imaginem uma criança de seis/sete anos ser recebida dessa forma ao chegar à escola pela manhã. Que dilema para ela: ou eu me calo ou eu fico sem recreio. Sabemos que ser “tagarela”, como mencionamos no capítulo I, é uma característica própria da criança e, por outro lado, o recreio é um dos momentos mais importantes para ela.

Em suma, constatamos que nas turmas das quatro professoras o relacionamento afetivo está ausente em grande parte dos momentos. Isso se explica em função da preocupação dessas professoras em cumprir as atividades propostas, o que cria um clima de insatisfação entre as crianças que, por natureza, conversam o tempo todo. Percebemos que a promessa de “ficar sem recreio” é uma ameaça de retirar a brincadeira, um subterfúgio utilizado por todas as professoras como tentativa de fazer com que as crianças fiquem quietas e terminem a “lição”.

6

ANÁLISE DA ENTREVISTA E A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.
(António Nóvoa)

Durante a observação constatamos algumas atitudes, na prática das professoras, que consideramos importante esclarecer para tentar entender o porquê. Para tanto, procedemos à entrevista, contendo seis questões abertas, conforme esclarecido na metodologia. Para melhor apresentar os dados optamos por fazer a análise da entrevista seguindo a sequência das questões, agrupando as respostas das quatro professoras para, a partir daí, fazermos um confronto com o que foi observado. Assim como ocorreu na análise da observação fizemos alguns ajustes nas falas das professoras a fim de facilitar a compreensão do leitor, porém, sem modificar o sentido das falas. As questões que orientaram a entrevista semiestruturada foram:

- 1) Gostaria que você relatasse como concebe alfabetização.
- 2) Para você qual a função do 1º ano do Ensino Fundamental?
- 3) Como você vê as crianças do 1º ano? E em relação ao lúdico, você acha importante neste 1º ano?
- 4) Você enfrenta dificuldades em trabalhar com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Quanto às habilidades do SIGA, você acha fácil alcançá-las?
- 5) Você participou das discussões sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão da criança de seis anos de idade?
- 6) Você conhece o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, disponibilizado pelo MEC?.

Em relação à primeira questão referente à **concepção de alfabetização** a P1 disse:

*É quando a criança consegue relacionar o que ela aprende com o que ela vive, por exemplo, decodificar, associar letra, som e **transportar isso para a realidade** dela. Uma notícia numa revista, ela ler aquilo e interpretar, também uma frase, por exemplo, eu passo uma frase mais curtinha “**O macaco caiu da árvore**”. Então ela vai ler e ela também vai relacionar, transportar para a realidade, que é o **letramento** com alfabetização, então quando ela consegue fazer estas duas coisas pra mim ela está alfabetizada (P1).*

Para essa professora a alfabetização é quando a criança consegue decodificar, associar letra e som, o que nos leva a entender que a alfabetização para ela inicia-se do particular para o geral, ou seja, pela memorização das letras, depois pelas palavras, frases para chegar ao texto.

Outro ponto que merece destaque na fala da P1 é quando ela diz que a alfabetização ocorre quando a criança consegue relacionar o que aprende ao que vive e transportar para a realidade o que aprende. Diante dos estudos que temos realizado, essa ordem deve ser alterada: é a escola que deve dialogar com a vida fora dela. A criança não chega vazia à escola; ela tem um capital

cultural. Esse patrimônio cultural deve ser o trampolim para dar acesso a novos conhecimentos, para ampliar e redimensionar o conhecimento que já faz parte do seu universo intelectual. Ao final, a P1 diz que passa uma frase na lousa e a criança copia e a relaciona à realidade. Mas, em sua prática, não observamos a alfabetização a partir do todo, mas sim das letras, do alfabeto. Para a P1 a realidade a qual ela se refere é o letramento, entretanto ela não deixa claro em sua fala o significado de letramento. Como Ferreira teoriza, o letramento se tornou modismo e reduziu o sentido da alfabetização. Uma concepção próxima a da P1 foi percebida na fala da P2:

*Alfabetização é o processo pelo qual a criança vai adquirir o sistema de escrita, vai se apropriar do sistema de escrita, diria, o conceito. Esse processo não deve ser isolado, é a questão do letramento, tem que estar acontecendo juntamente com o letramento, tem que **ter um sentido, a criança tem que se entusiasmar com aquilo**, não pode ser uma coisa mecânica porque, senão, vai ser monótono vai ser chato e a criança vai ter dificuldade com certeza, então é aí que entra a **questão do lúdico**, de se trabalhar a mente, a realidade da criança. Mostrar para ela desde os primeiros momentos de escola, que tem esse sistema de escrita e para que serve. Mas ainda ela não vai entender, mas já tem que ir percebendo o mundo que ela vive, pra quando ela tiver maturidade ir percebendo as letras, percebendo que as letras registram os sons, que essa escrita é um registro de algo, **que eu estou falando, que eu posso registrar o que eu falo**, que uma história que é contada, que é lida está ali no papel, fazer essa relação (P2).*

A P2 entende a alfabetização como um processo que leva à aquisição do sistema de escrita, enfatizando que esse processo não pode ocorrer de forma isolada, deve acontecer junto com o letramento. Nesse sentido, o letramento refere-se a uma prática pedagógica em que o processo de apropriação da escrita e da leitura não seja trabalhado de forma isolada. Mas a P2 tem uma visão de letramento um pouco mais de acordo com a literatura, por exemplo: as atividades terem sentido para a criança, trabalhar por meio do lúdico, entender que a escrita é o registro do que falamos. Para nós, essa forma de compreensão do letramento não o define em sua complexidade. Percebemos que as P1 e P2, embora mencionem o trabalho com letramento, elas não proporcionaram, em suas práticas, momentos em que as crianças pudessem vivenciar a função social da escrita e da leitura. Já, para a P3, a alfabetização é:

*A criança saber **ler tudo que ela vê**, isso é uma criança alfabetizada a meu ver, olhando a letrelinha e falando: professora essa é a letra tal, ai junta, lê as palavras, lê uma frase, é fazer as coordenadas no meu entender. Apesar de que hoje tudo é difícil, né? **Porque as crianças que vêm da creche não vêm mais com nenhuma coordenação motora né, principalmente porque a prefeitura bloqueou isso** (P3).*

Para a P3 a criança está alfabetizada quando lê tudo o que vê. Entretanto, na fala da professora essa expressão “lê tudo o que vê” leva-nos a entender que ler significa reconhecer o nome das letras, o que fica evidente quando a professora explica que a criança olha a letra e consegue identificá-la, reduzindo a leitura, que deveria ser contextualizada, à identificação dos códigos. Nessa fala constatamos a preocupação com a insistência das repetitivas cópias e “leituras” das letras em sua prática pedagógica. Fato este também reforçado quando a P3 afirmava, constantemente, durante a observação, que a leitura do alfabeto deveria acontecer todos os dias e que não poderia ir adiante

com o conteúdo enquanto as crianças não soubessem o alfabeto. Esse tipo de prática nega à criança a expressão de sua própria construção e descoberta, retira-se o que é próprio da infância. Mais interessante e coerente com a concepção atual de criança seria se a criança construísse suas hipóteses sobre a escrita e leitura, constituindo-se protagonista do seu processo de apropriação desses códigos.

Uma questão que também nos chamou a atenção na fala da P3 é quando ela responsabiliza a prefeitura pelo fato de as crianças saírem da Educação Infantil e chegarem no 1º ano sem demonstrar alguns conhecimentos que ela considera necessários para a alfabetização. No entanto, a concepção de que a EI não é uma “preparação” para o EF é uma proposta em nível nacional¹² e não do município de Cáceres.

Ao falar sobre a concepção de alfabetização a P4 disse:

*É a criança **adquirir conhecimento do código de escrita e leitura**. Alfabetização é aprender esse código: de como é a escrita e a leitura, em si. Decodificar a escrita com a leitura (P4).*

A professora, em sua resposta, limitou a alfabetização à decodificação, assim a questionamos sobre a compreensão da leitura, e ela continuou:

*A criança compreende a partir do momento que ela começa a ter um contato com o mundo da leitura e da escrita. Através de leitura de contos de histórias, a criança já tem esse contato no mundo. **Desde a Educação Infantil e ela começa a ler**, e quando ela lê a alfabetização já começa a ter esse contato base, tanto da escrita, como da leitura. A gente (no 1º ano) através do alfabeto, do nome, das letras do nome das crianças é que ela vai tendo mais contato com a escrita (P4).*

Percebemos que, ainda assim, a P4 mantém sua concepção de alfabetização quando ocorre a decodificação da escrita e da leitura. Para ela a criança tem mais contato com a escrita quando a professora trabalha o alfabeto, o nome das crianças e as letras do nome delas. A P4, do mesmo modo que a P3, afirma a necessidade de “ler” as letras isoladas todos os dias, fato constatado em um momento, durante a observação, em que ela enfatizou: — *Eu já disse para as meninas (as outras professoras) que nós temos que ler o alfabeto todos os dias.*

Diante das falas das professoras e das práticas observadas percebemos uma forte tendência em trabalhar o processo de alfabetização através das unidades linguísticas, sequencialmente, em ordem crescente: letras, sílabas, frases e textos, características das cartilhas de alfabetização. Segundo Alves e Pacheco (2009), essa estruturação é considerada uma herança oriunda das concepções positivista e empirista que ainda se mantêm presentes no cotidiano de muitas salas de aula dos anos iniciais. As autoras ainda sinalizam que análises realizadas sobre as cartilhas tiveram o mérito de descaracterizá-las como material adequado ao ensino da escrita, porém, conseguimos retirar de nossas salas de aula esse material desprovido de sentido, com textos e figuras incoerentes à realidade de nossas crianças. Mas o que se tem feito e visto nas turmas dos anos iniciais? A substituição da cartilha por fotocópias que, segundo Ferreiro (2011), desprofissionaliza o professor e não contribui em absoluto para que a criança entenda o que a escrita representa e como representa.

¹² Mesmo sendo um assunto de extrema importância no momento atual para se discutir a inclusão da criança de seis anos de idade no EF, não entraremos nessa discussão por não ser nosso objeto de estudo.

Reconhecemos, assim, conforme Goulart (2007), que o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever; depois, saber que essas letras se organizam de acordo com o sistema de escrita de base alfabética. É necessário, também, aprender que se escreve da esquerda para a direita, mas tudo isso deve ser trabalhado de várias maneiras e de forma contextualizada. Não é porque precisamos saber o nome das letras que vamos condicionar o nosso aprendizado a cópias e decodificação do nome das letras. Essas letras necessitam estar em um contexto que transmita à criança um sentido. E Foucambert (1994) assevera:

na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos ‘verdadeiros’ e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. **Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos**, e, finalmente, textos dos quais se precisa (p.31, grifo nosso).

Frente às concepções sobre alfabetização, em que as professoras pontuam algumas questões necessárias como o lúdico, a não ruptura da EI para o EF, percebemos contradições entre a fala e a prática das professoras em relação à alfabetização no 1º do EF.

Diante dessas argumentações das professoras, passamos ao nosso segundo questionamento referente à **função do 1º do EF**, em que a P1 nos esclareceu:

O 1º ano é uma transição. Porque a criança quando sai da creche tem mais essa coisa de brincar, mas na prática ela ainda não consegue passar do concreto para o abstrato. Então ela tem um pouquinho de dificuldade quando ela sai da creche. Quando ela vai para o 1º ano, ela quer brincar então a professora tem que associar o lúdico e o abstrato. Ela vai começar a ter as regras, ela associa já com o ritmo da escola do EF. Pra mim a importância do 1º ano, é uma transição, ela sai da creche e vai começar o EF. Ai vem as regrinhas, como se portar numa fila, toda aquela regra do EF ela começa a ter essa base ali. Aí quando ela já vai para o 2º ano, então ela já tem toda essa regra ai já dá para pegar mais. Mas o início é ali no 1º ano, você começa o processo de alfabetização com eles. Pra mim não vejo tanto aquela cobrança da criança sair lendo ou escrevendo, porque ela vai passar (para outra fase). No começo do ano, eu falo pra eles, que eles são iguais a uns pintinhos, eles ficam todos espalhados, quando você sai da sala de aula, eles todos correm atrás, porque eles não têm aquela noçãozinha que a gente tem, de ficar dentro da sala, o horário de estudar, tem o horário de brincar. Porque eles só querem brincar, aí no 2º semestre eles já estão com essas regrinhas mais concretas pra eles, então, nesse primeiro ano é fundamental pra elas, é uma transição pra eles chegarem ao Ensino Fundamental (P1).

Podemos observar na fala da P1 a ênfase no lúdico, na brincadeira, ou seja, ela reconhece a necessidade que a criança que sai da “creche” tem de brincar; também reconhece que a criança precisa do concreto para avançar para o abstrato. Percebemos que a P1 tem o conhecimento sobre uma das características dessa criança que está no 1º ano, que, conforme Piaget, está no período pré-operatório, por isso a necessidade de se trabalhar a partir de materiais concretos. Para Piaget, partindo do concreto a professora orienta a criança na construção das estruturas cognitivas do estágio seguinte, o qual envolve a reversibilidade e, através do concreto, a criança vai construindo mentalmente alguns conceitos. Para a P1 a função do 1º ano do EF é ser um período de transição.

Ela fala sobre a necessidade de ensinar as regras porque é o início da alfabetização, mas que não se sente cobrada no sentido de a criança sair alfabetizada dessa fase porque é um processo. Essa definição vai ao encontro do que diz o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Em sua fala percebemos que a P1 é uma professora sensível, consciente das especificidades das crianças; por outro lado, na prática observamos uma postura mais rígida durante as atividades propostas para ensinar a leitura e a escrita.

A P2, ao falar sobre a função do 1º ano, disse:

*Têm crianças que já no 1º ano conseguem se alfabetizar, **eu não coloco o 1º ano como a alfabetização inicial**, como a criança tem que sair do 1º ano lendo. Então, eu acho que têm vários fatores que influenciam aí, tem sim aquelas que vão sair do 1º ano lendo. Eu já tenho na minha turma aquelas que já estão lendo. Mas o 1º ano **é a base**, é onde a criança tem que estruturar a questão do **conhecimento, do alfabeto, as relações da letração, trabalhar o letramento**. Para ela entender o porquê ela precisa aprender a ler e escrever. Tem várias questões que **não vem da Educação Infantil** trabalhada, aquela finalidade, noção de espaço, a gente recebe crianças que não tem essa noção ainda no 1º ano, então **vai depender da sua turma**. Se você já tem uma turma que já vem com essa base, pode adiantar o processo, se é uma turma que tem certa dificuldade... Talvez você tenha os dois aspectos na sua sala, **você tem que se adaptar a isso**, e ver que atividade você vai desenvolver com certo grupo, você tem que ir de acordo com a sua realidade (P2).*

Para a P2, o 1º ano do EF não é unicamente voltado para a alfabetização, porém reconhece que o 1º ano é a base em que a criança tem que conhecer o alfabeto a partir do letramento. Outro aspecto enfatizado por ela é que esse trabalho deve acontecer no ritmo da turma, o que é uma forma apropriada de se trabalhar, pois, no processo de alfabetização temos que respeitar o ritmo das crianças. Entretanto, percebemos, em sua prática, atividades voltadas para a decodificação das letras, e não percebemos momentos em que a leitura e a escrita fossem apresentadas para a criança inserida no contexto social, como teoriza a perspectiva do letramento; também não percebemos a devida preocupação com o que é próprio na criança — a ludicidade, a escrita espontânea, a construção e a curiosidade.

A P3, ao falar sobre a sua compreensão sobre a função do 1º ano, disse:

*Seria **encaminhar a criança**, ser arrojado, **dar seguimento daquilo que ela já sabe**. Eles, estão na fase de estar aprendendo tudo, tudo que puder ensinar para eles, eles **estão recebendo**. Hoje eu fiquei horas e horas conversando com eles à respeito disso, porque eles têm que perguntar, eles tem que questionar, eles tem que tentar ler e pedir ajuda, porque é a hora que eles estão aprendendo, é agora (P3).*

Embora a P3 reconheça que a função do 1º ano do EF é dar continuidade ao capital cultural que a criança traz consigo ao dizer “é preciso dar seguimento aquilo que ela já sabe”, ampliando e construindo novos conhecimentos, não observamos, em sua prática, a valorização do conhecimento que a criança construiu fora da escola. Esse fato foi relatado na análise da observação, quando ela não ouviu as crianças em relação ao “piolho de cobra, lacraia e/ou coró” que despertou uma curiosidade imensa nas crianças e que poderia ter sido explorada através de um projeto educativo.

Outro fato que nos chama a atenção na fala da P3 é a concepção de aprendizado em que a criança “recebe” a informação. Essa concepção é a que Paulo Freire denomina de “educação bancária”, o professor deposita informação e a criança, passivamente, a recebe. Essa forma de entender a educação contraria a nossa concepção de criança, defendida no decorrer deste estudo.

Já, a P4, ao falar sobre a função do 1º ano, assim se expressou:

*A função do 1ºano do EF para mim... tem criança que consegue sair completamente alfabetizada e tem criança que às vezes tem bastante dificuldade. Nessa condição a criança tem o contato um pouco com essa leitura, com essa escrita, através do **letramento**, através de contos de **histórias**, através de **música**. Então, a função da gente é **passar para ela todo esse mundo da escrita**, a começar pelo nome dela, vai adentrando as sílabas, as palavrinhas. A intenção da gente é **ensinar a criança a ler!** Para mim é. A ler as primeiras sílabas simples, as palavrinhas simples, começando aí, pequenos textinhos. Bom, **não sei se está certo** (P4).*

A P4 relata que o contato com os contos de história e com a música, através do letramento, propicia à criança o acesso ao mundo da escrita. Entretanto, ao afirmar que a função da professora do 1º ano do EF é **passar** para a criança o mundo da escrita, percebemos, semelhante à fala da P3, que predomina a concepção de educação bancária. Para a P4 a função do 1º ano é ensinar a ler, adentrando nas sílabas simples, palavrinhas simples e depois em pequenos textos. Essa fala vem ao encontro da sua prática, na qual observamos um processo que se inicia pelas letras “soltas”, com muitas atividades fotocopiadas e, muitas vezes, repetitivas, chegando a três fotocópias para as crianças em uma única manhã, todas referentes a letras do alfabeto. Quando a P3 diz iniciar a alfabetização pelas sílabas simples, nos perguntamos: E as crianças que têm em seu nome as sílabas consideradas complexas? Acreditamos que as sílabas simples e complexas dizem respeito a uma forma de classificação do adulto, no caso, dos professores. Talvez a criança, com toda a sua curiosidade não veja essa classificação dessa forma, pois se trabalhada de forma natural ela irá apropriar-se da escrita e dos fonemas de seu nome e relacioná-los às situações semelhantes.

Percebemos nos relatos das quatro professoras que elas não falam com segurança sobre a função/finalidade do 1º ano do EF. A P4, por exemplo, é bem sincera ao concluir sua fala dizendo: “bom, não sei se está certo”. Percebemos, em suas falas, que elas ressaltam as dificuldades das crianças, e a P1e a P2 chegam a mencionar o despreparo das crianças que vêm da EI.

Apesar de as professoras serem unânimes quanto à alfabetização começar a acontecer no 1º ano, inferimos que elas desconhecem outra forma de propiciar a construção e a apropriação da escrita e da leitura se não as que mencionamos no decorrer desta análise. Elas falam sobre a importância da brincadeira dos contos, do lúdico, mas, na prática, essa importância não foi percebida, como o caso constatado do livro com poeira e do tempo limitado para contar histórias. Questionamos, então, se as professoras realmente acreditam na importância da ludicidade para a alfabetização ou se têm dificuldades em colocá-la em prática.

Em relação ao terceiro questionamento, o qual contempla a concepção das professoras **sobre as crianças do 1º ano e a importância da ludicidade**, a P1 disse:

*Olha, em questão de maturidade algumas **estão preparadas e outras não**. Então depende de cada criança, esse 1º ano de seis anos, pra uns é bom, mas para outras estão tentando se habituar. A criança está meio despreparada, a maturidade dela ainda não chegou para 1º ano. Mas a gente tenta um pouquinho, assim, com o lúdico, na brincadeira, então essa criança vai pegar (assimilação dos conteúdos) mais nesse tipo de criatividade, uma criança que já está mais preparada, que tem um começo familiar que impulsionam, ela vai ser alfabetizada, a estar mais no mundo da letra. Aí já se prepara para outras atividades, ela já está mais um pouquinho amadurecida para estar nessa série (P1).*

A P1 reconhece que algumas crianças chegam imaturas para o 1º ano. Como já mencionamos, essa criança que está hoje no 1º ano entra com seis anos, ou cinco anos de idade, no EF, considerando-se a data de corte 31 de março. Assim, ela está em um estágio de desenvolvimento diferente daquela criança que entrava aos sete anos de idade no EF, ou seja, na antiga 1ª série. O que muitas vezes não levamos em conta é o fato de a criança estar entrando mais cedo no EF, por esse motivo o MEC enfatiza, nos documentos oficiais sobre a inclusão da criança de seis anos no EFNA, a importância da construção de um currículo próprio para esse 1º ano, que respeite as especificidades da faixa etária dessas crianças.

Ao falar sobre a sua percepção sobre a criança e o lúdico a P2 argumentou:

*É uma criança **curiosa**, é uma criança **agitada**, que é a fase de cinco a seis anos. Então é uma **criança que quer brincar**, você **não vai conseguir um bom resultado com essa criança se forçar ela a sentar na cadeira e escrever**. A gente está vendo bastante no Pacto, no curso que a gente está fazendo do Governo Federal, muito bom por sinal, que o professor alfabetizador precisa **ter esse olhar lúdico**, e muitas vezes a gente fica tão preocupada, então, **tem que alfabetizar**, sendo que a criança não sabe ler o alfabeto. Se a criança não sabe escrever o nome, **então você se preocupa com isso e deixa o lado lúdico**, você não consegue associar essa aprendizagem de uma maneira lúdica. Eu também fico ansiosa quando percebo, ai eu falo: gente eu estou forçando! Onde está meu lúdico, onde eu estou brincando? Então, é assim, é deficiente. Mas você fica ansioso, você se sente pressionado, muitas vezes seus superiores te pressionam, chega ao final do 1º ano, aí volta naquela pergunta qual é função no 1º ano? Tem alguns gestores e coordenadores que entendem que **se a criança terminou o 1º ano sem estar alfabetizada a culpa é sua**. E não é assim, há casos e casos, tem crianças que você consegue e tem criança que não consegue (P2).*

Na fala da P2 conseguimos perceber o conhecimento que ela tem sobre as características das crianças que estão no 1º ano do EF. É perceptível a preocupação com o lúdico, entretanto, demonstra muita ansiedade em fazer com que as crianças apropriem-se da linguagem escrita e da leitura ainda no 1º ano. Essa ansiedade é justificada por ela pela cobrança da equipe gestora. Talvez, por isso, tenhamos observado, na prática dessas professoras, a ênfase na decodificação das letras, a redução do tempo do brincar, muitas atividades de cópia e a memorização. A P2 reconhece que está forçando, que não brinca o necessário, que quase não envolve o lúdico, que a prática pedagógica em si é deficiente. Ela demonstra preocupação com sua prática educativa e aponta a contribuição dos estudos realizados através do Programa Federal Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Embora a P2 assuma que não vai conseguir bons resultados se forçar a criança a ficar sentada e copiar, foi isso que presenciamos na maior parte do período de observação. Mas acreditamos que

se não houver um envolvimento da equipe gestora vamos continuar nos deparando com práticas pedagógicas monótonas e repetitivas que, afirma Nóvoa¹³ (2013), pouco ou nada contribuem para a aprendizagem de nossas crianças.

A P3, ao falar sobre a sua concepção sobre o lúdico, disse:

*Eles **gostam muito de brincar**, muito, para eles **o lúdico é fundamental**, porque lá na creche o que eles faziam é brincar, então eles entram no 1º ano querendo brincar, pedindo para brincar. Então quando você faz uma atividade lúdica parece que faz com eles aprendam melhor. Não é sempre que dá para fazer, porque bagunça meio mundo, mas usamos a atividade que dá para usar o lúdico. Mas, com o lúdico eles desenvolvem melhor (P3).*

A P3 reconhece a importância do brincar, do lúdico, enfatiza que a criança aprende melhor brincando, pontua que na creche a criança brinca muito. Entretanto, a todo o momento, em sua prática, informa às crianças que “aqui no EF, só vão brincar no recreio”.

Essa fala da P1 esclarece o que Nascimento (2007) assevera: “Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”(p.30). Essa atitude de P3 configura-se como uma prática que demonstra uma ruptura brusca da passagem da EI para o EF, o que faz com que a criança viva dois extremos: sai da condição de criança para a condição de aluno, devendo cumprir as regras das exigências acadêmicas com apenas cinco/seis anos de idade. Novamente presenciamos uma situação contraditória entre o conhecimento, ou seja, o saber teórico da professora e a não aplicabilidade. Ao falar sobre **quem é essa criança que está no 1º ano** a P4 disse:

*É uma criança **cheia de conhecimento**, ela já vem da Educação Infantil com esses conhecimentos, **leitura de mundo** que a gente vai fazendo. E com o lúdico, **ela conhece mais coisas do que a gente imagina**. Através de um desenho ela conta uma história que a gente pode desenvolver a escrita com ela, com essa leitura. Por exemplo, uma história, e depois ela vai conseguindo escrever o desenho que ela está representando ali. Então **o lúdico, acho é muito importante**. Porque não tem como tirar o lúdico do 1º ano, acho que não tem como você não trabalhar sem o lúdico. O lúdico é importantíssimo no 1º ano, porque eu não vejo outra forma de alfabetizar sem que seja através do lúdico e tem que usar os recursos de material didático, que vai estar ajudando essa criança. Deveria ter muito material na escola, o professor que realmente se preocupa com os alunos busca confeccionar. Por exemplo, lá na escola onde eu trabalho, trabalha muito com o alfabeto móvel, tanto no início do alfabeto, da escrita do nome, depois para junções dessas letras para se formar palavrinhas. Então, eu acho assim, que a escola deveria ter um pouquinho mais. Tem um material, mas que não fica muito no nosso acesso. Até nós estávamos comentando que a gente precisava de alguém na coordenação para estar levando esse material para gente trabalhar, pelo menos umas duas vezes por semana ou uma vez. Porque eu tenho conhecimento de escola que o professor é obrigado a trabalhar com a criança com os jogos pedagógicos, materiais pedagógicos uma vez por semana. E lá tem silabários, tem outros materiais que a criança tem contato com as palavras, tem figuras de desenhos, trabalhar o lúdico. Então, esses dias que a gente ficou de férias, **eu confeccionei vários materiais** para levar para eles: figuras para eles representarem através da escrita, por exemplo, formar com letrinhas do alfabeto móvel, essas coisas (P4).*

13 Conferência proferida pelo professor Antônio Nóvoa durante a XII Jornada de Educação: Currículo e práticas pedagógicas: desafios contemporâneos. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Setembro – 2013. No decorrer deste estudo utilizaremos mais informações obtidas nessa conferência.

A P4 demonstra muita segurança ao afirmar que a criança traz consigo conhecimento, é imaginativa, ressalta a necessidade do lúdico para alfabetizar e a importância do desenho como criação própria. A P4 também diz não saber alfabetizar sem o lúdico, fala sobre a importância da criança “escrever” seus textos, suas produções a partir de seus desenhos, tendo a professora como escriba, entretanto, não presenciamos isso em sua prática. A P4 reconhece a necessidade de trabalhar com o material concreto, isso nos leva a inferir que ela reconhece que para a criança atingir o estágio seguinte, do período operatório, ela necessita vivenciar o concreto para que a auxilie a construir as estruturas cognitivas necessárias para realizar as operações mentais. A P4 compartilha a necessidade de investir em material didático diversificado, que possa estimular, motivar e enriquecer a prática dos professores. Nesse sentido, Freire (1996) afirma, incisivo:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, **precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico.** Às vezes as condições são de tal maneira perversas que nem se movem. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (p. 73, grifo nosso).

Tendo como referência a distância entre a fala das professoras e a prática observada passamos ao quarto questionamento relacionado às supostas **dificuldades que as professoras enfrentam para trabalhar** com as crianças do 1º ano, e sobre as habilidades do SIGA. Ao fazermos essa pergunta à P1 ela respondeu:

Sinto um pouquinho de dificuldade. Cada ano são novas portarias, são novas atividades, são novas crianças. Eu vejo que no começo que entrei na alfabetização, no 1º ano, as crianças eram de um tipo, hoje não. Elas eram mais... vamos dizer, mais vazias, entre aspas né. Hoje não, a criança já sabe mexer no computador, ela sabe joguinhos, se bobear elas até falam inglês por causa daqueles DVDzinhos, que elas cantam, então elas já vêm, mais cheias de conteúdos. Elas vêm com mais vivência, antigamente era uma coisa assim, mais light, entre aspas né. Você tinha que trabalhar do começo, que era só de brincadeiras, coisinhas, às vezes ela não tinha contato com livros. Hoje não, as crianças mudam muito, então as atividades cada ano vai mudando, cada ano é um desafio novo. Porque elas vêm mais e mais preparadas. Às vezes está falando uma coisa e elas falam mais coisas que você, além do que você esperava que ela soubesse, então, você tem que estar muito bem preparada para dar suporte para elas. Quanto às habilidades do SIGA, algumas são fáceis de serem alcançadas, mas, algumas já falam em textos, ler textos, decodificar um texto maior, essas são mais complicadas, mas algumas na questão da oralidade, até na leitura, algumas são fáceis. Mas tem algumas que a gente só introduz, só dá uma noção, outras que a gente tem que estudar mais, mas as habilidades no geral, eu acho que são e podem ser alcançadas sim (P1).

Percebemos que para a P1 a dificuldade centra-se no fato de hoje receber crianças com um capital cultural mais amplo se comparadas às de algum tempo atrás. Para ela, hoje a criança vem com repertório maior de conhecimento, de informações, com os quais a criança de antes não vinha. Essa nova criança, que pertence a uma nova geração, está distante da criança que a professora foi e, até mesmo, da criança que ela recebia na década passada. A P1 tem 16 anos de experiência profissional, portanto, a criança de 16 anos atrás chegava a esse ambiente institucionalizado com um conhecimento mais restrito, porque o acesso à informação também era mais restrito. Hoje, temos

uma criança que habita o espaço virtual, o espaço topológico, e está inserida em uma ampla rede de comunicação. Conforme Nóvoa (2013), a criança que hoje está na escola não habita o mesmo espaço que nós, professores, decorrendo, assim, uma grande distância entre esses dois mundos. Em relação às capacidades do SIGA, de produção da escrita e da leitura, que a criança deve alcançar até o final do 1º ano do EF, acreditamos, como afirma a P1, que a criança consiga alcançá-las. Entretanto, pontuamos que não será através de letras e palavras soltas, desconexas, que não fazem sentido para a criança, que essas capacidades serão alcançadas. Não será assim que a ela poderá se tornar escritora e leitora autônoma, produzindo cultura, e não uma consumidora passiva. A P2, ao referir-se às dificuldades, foi bem incisiva quanto a sua experiência de vida.

*Talvez a minha dificuldade seja porque quando eu fui alfabetizada eu não tive isso (ludicidade, brincadeira, material concreto) no meu processo de alfabetização. **O meu processo de alfabetização foi muito doloroso, eu apanhei não só do meu professor como da minha mãe, então eu acho que isso marca.** E quando você vai para sala de aula, a faculdade não te dá uma base, não existe uma receita pronta. Quando você pega um 1º ano você fica com aquela coisa na cabeça, **precisa alfabetizar, aí sem querer eu penso em como eu fui alfabetizada.** Então, você não vai bater no aluno igual o professora te bateu, mas você fica com aquilo na mente, a criança precisa aprender, precisa aprender. Ai muitas vezes você deixa essa questão do lúdico, do brincar, **porque na verdade a gente não sabe como ensinar brincando, eu não sei. Eu preciso aprender** estou tentando, tenho lido, tenho buscado. Esse curso (Pacto) tem me ajudado, a gente confeccionou uns dados, riscamos umas amarelinhas, aí tentamos pensar em alguma coisa usando a amarelinha para questão de alfabetização, pequenas palavras que a gente já tivesse trabalhado, contar histórias, dramatizar algumas histórias, e a partir daí trabalhar a alfabetização. Mas, **é uma coisa ainda nova para gente**, porque a nossa cultura é, de ser uma coisa mais forçada, mais mecânica, inclusive tem escolas e **coordenadores que já exigem logo no 1º ano a questão da letra cursiva.** Tem algumas escolas, até na Educação Infantil também já introduziram, então eu **acho que isso é um retrocesso.** Mas dependendo da instituição que você esteja, se isso é te cobrado, infelizmente, mesmo contra a vontade, sentindo pressionada, não fica bem a vontade...*

*As habilidades do siga para mim sinceramente **é um retrocesso também**, porque nas habilidades no 1º ano, tem algumas coisas que não entra na minha cabeça estar cobrando. Tem coisas ali, que agora não sei te dizer, mas, fala de umas coisa de questões de **produção de textos**, de ortografia, eu acho que isso é bem no final do 1º ciclo, não que a criança do 1º ano não vá produzir textos. Ali no dia a dia, em uma história, em uma brincadeira, vamos produzir textos coletivos. As crianças podem fazer isso, até as hipóteses de escritas eles fazem, mas **o SIGA cobra muito detalhado**, uma transformação muito forte mesmo, eu até falo para as colegas: gente **isso aqui eu nem vou marcar**, vai passar o ano inteiro eu não vou colocar isso para avaliar meus alunos. Porque isso é impossível, porque a nossa realidade é diferente, porque eu não sei qual o critério usado para colocar todas aquelas atividades? Porque quando a criança chega para gente, ela já chega de uma realidade difícil, tem criança que não tem noção de alto e baixo, não tem coordenação motora nenhuma, falta muito às aulas, isso é um problema seríssimo Então é assim, uma realidade difícil. **É meio incoerente**, tem hora que se cobra muito e outra hora não. Eu acho que aquilo (referindo-se às capacidades do SIGA) não vai pesar para crianças que já tem experiência em sala de aula. Aquilo ali (capacidades do SIGA) não é pensado para crianças que não vivenciaram experiências escolares, eu acho que é isso. Não sei, eu também não posso afirmar porque **não sei quem faz isso, quem é que coloca lá aquelas habilidades**, mas isso aí é complicado, nós vamos marcar poucas para se trabalhar esse ano. Tem muita coisa ali que eu particularmente não vou marcar, porque eu sei que vou ter que colocar que a criança não atingiu, aí minha turma fica como atrasada, a professora não deu conta né. Então eu prefiro não marcar para não avaliar (P2).*

A P2, ao discorrer sobre as dificuldades que enfrenta no seu cotidiano, reporta-se à forma como foi alfabetizada, e a forma com que a escrita e a leitura foram-lhe apresentadas deixaram marcas negativas em sua subjetividade e na condição de humanos que somos. Essas marcas entranham-se em nós e as transcendemos para a nossa prática pedagógica. Acreditamos que existem, em todo Brasil, inúmeras professoras semelhantes à P2, que trazem marcas de um processo de apropriação da escrita e da leitura dolorido, sofrido, mas urge que se faça a revolução da aprendizagem, transformando-a em uma aprendizagem que faça sentido para a criança. Na condição de pesquisadoras nos emocionamos com a fala da P2 que reconhece não saber ensinar brincando, e com humildade assume a postura de que precisa aprender.

A forma como organizamos nossa prática pedagógica está intrinsecamente ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social. O modo como o professor compreende a criança e a infância exige conhecimento teórico, e se lhe faltam esses conhecimentos a prática educativa, provavelmente, deixará muitas lacunas na aprendizagem da criança. Na ausência desse conhecimento o professor perde a direção e fica à deriva. Então, o que passa a sustentar as ações em sala de aula é a própria experiência de vida do professor, tanto em relação a sua formação enquanto estudante quanto aos anos de experiência em sala de aula que se mantêm arraigados em sua prática pedagógica. São vivências permeadas de valores, crenças, atitudes, ideologias e conceitos que foram se constituindo histórica e socialmente, tornando-se, assim, paradigmas de uma representação social que irá se manifestar na sua relação cotidiana com a criança, assim, o professor se deixa “levar” por discursos cristalizados de um sistema educacional que não responde às exigências do século XXI. E essa prática, provavelmente, poderá levá-lo a estabelecer uma relação mais distante com as crianças.

Ao falar sobre as capacidades do SIGA, P2 argumenta que algumas não fazem parte da realidade da criança, mas acreditamos que podemos fazer com que essas capacidades se tornem realidade até mesmo para aquela que, muitas vezes, tem um capital cultural mais restrito. Embora anteriormente tenhamos dito que as crianças estão chegando às escolas com mais conhecimento, como pontua a P1, para algumas crianças o espaço virtual, topológico ainda se apresenta limitado, e os portadores de texto, muitas vezes, não são tão acessíveis para algumas crianças, e é para estas, principalmente, que a escola precisa propiciar o acesso ao conhecimento. E, como o próprio MEC justifica, a inclusão da criança de seis anos de idade no EF tem como um de seus objetivos assegurar a todas, principalmente àquelas das camadas mais populares, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, proporcionar-lhes uma aprendizagem mais ampla.

Sem dúvida, o aumento do tempo na escola e o emprego mais eficaz desse tempo configuram-se em uma contribuição significativa para que a criança aprenda mais. Entretanto, temos observado que esse emprego mais eficaz do tempo precisa ser reavaliado por nós professores, individualmente, a fim de garantir a qualidade do atendimento. Aproveitar esse tempo e torná-lo eficaz significa provocar, na criança, uma aprendizagem significativa, que faça sentido, que nasça da sua cotidianidade e se amplie em um universo maior. Frente ao exposto, nos perguntamos: Qual sentido tem para uma criança de

seis anos de idade entrar na escola às 7h e ficar até às 9h copiando o cabeçalho e as letras do alfabeto? Que conhecimento está sendo produzido com essa prática pedagógica?.

A P3, ao ser questionada sobre as supostas dificuldades e capacidades do SIGA, disse não ter tantas dificuldades, mas algumas dúvidas e esclareceu:

Eu tenho algumas dúvidas, porque é o primeiro ano que eu estou trabalhando com eles, então eu tenho muito a aprender. Dificuldade, dificuldade não, mas eu tenho muitas dúvidas. Quanto às habilidades do SIGA fácil não é, mas a gente luta para conseguir, porque muita coisa ali não é a realidade de nossos alunos. Para os alunos que vêm de creche bem preparados é a realidade deles, mas, dos alunos que vêm de creche não preparada não é a realidade deles. Pode ser que até o final do ano eles consigam aquilo, mas, por enquanto, não é a realidade deles. Eu imagino que eles venham da creche pelo menos sabendo o alfabeto, escrever o próprio nome, conhecendo as letras, feito uma alfabetização na creche, porque hoje em dia já não se faz mais isso. As crianças nas creches só sabem brincar, nem coordenação... não que eles venham lendo totalmente, mas conhecendo o básico, porque eles não têm. O básico que eu falo é o alfabeto, as vogais, as sílabas. As sílabas nem tanto, coordenação motora, sabendo cor, lateralidade, muitas outras coisas (P3).

Na fala da P3 percebemos que a pouca experiência com crianças de seis anos de idade interfere em sua prática. Ela diz não ter dificuldades, mas que tem muito a aprender, e ao se referir às habilidades do SIGA menciona que “não é fácil”. Sua fala centra-se na necessidade de a criança vir da EI reconhecendo letras, mostrando, assim, desconhecer a função da EI e o conceito de brincar, acreditando que pela brincadeira não se aprende, e o que a escola precisa é ensinar. Quando a P3, e também as outras professoras, afirma que as crianças na creche só sabem brincar, revela uma postura que contradiz a literatura da área e os documentos oficiais que preconizam a brincadeira e a interação. A criança é permeada pelo lúdico, pela brincadeira; é através da brincadeira que ela interage e se desenvolve, e nesse processo a alfabetização pode ocorrer de forma prazerosa, sem pressão. Nesse sentido, Borba (2007), no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, enfatiza que

a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (p.34).

A fala da P3 e a sua prática em sala de aula denunciam e anunciam a necessidade de discussão para se consolidar o que vem sendo preconizado pela literatura da área em relação ao brincar nos espaços educativos, possibilitando às professoras dos anos iniciais a percepção de que a brincadeira é responsável por muitas aprendizagens.

Quanto à P4, ela afirmou não ter dificuldades e esclareceu:

Não. Eu não tenho. Eu fico no início, às vezes, um pouco assustada. Acho que você percebeu né? Fico assim meio preocupada. Eles vêm de lá (creche) sem limite, o que atrapalha. Mas, eu não tenho dificuldades. O que eu fico mais preocupada é com a falta de acompanhamento familiar, porque se tivesse... a gente vai atrás, vai em busca, a gente faz fichas, a gente procura. Mas eu acho, o que falta mesmo é acompanhamento familiar. Uma das grandes preocupações é que dentre as crianças eu tenho

*seis alunos já alfabetizados, já lê palavras simples, já escrevem, já formam ortografia. Mas o restante é reforço, já estou dando reforço já para eles, e atividades diferenciadas. Por exemplo, eu separo às vezes ou então eu junto as crianças que tem menos dificuldade com aqueles que têm um pouquinho mais, para estar ajudando, entendeu? Quanto às habilidades do SIGA o que a gente comenta nas reuniões é que **a gente mascara um pouco aquela realidade do SIGA**. Aquelas competências que estão no SIGA, pede lá, **decodifique palavras**. Para aqueles pequenos textos, tudo bem, decodificar muita criança consegue, mas tem aquelas que não conseguem. Para mim **algumas habilidades estão além da capacidade das crianças**, outras não. Uma criança que sabe o básico tudo bem, agora como é que você vai fazer uma avaliação com uma criança que não sabe? Como? Eu tenho Pedro que é baixa visão, mas Pedro já está alfabetizado. Pedro escreve, ele faz todas as atividades oralmente, quando ele não consegue visualizar no quadro eu sento do lado dele para fazer oral, ele escreve todas as palavras que são ditas, é um aluno só. Então é meio complicado, eu tenho algum aluno que não vai conseguir, como é que você vai avaliar? Chega ao final do ano e vem pai te cobrando, tem mais essa também. É até 8 anos(alfabetização). Mas, eu me cobro, entendeu? Porque se ano que vem eu não pegá-los, eu quero que eles já tenham um pouco desse conhecimento. Ano passado eu ensinei meus alunos até dezena e unidade, eu trabalhei com eles essas noções. Então, eles lá com outra professora, já conseguem. Eu trabalhei no concreto, com material dourado, sabe? Já esse ano eu não sei, mas como vai ser. Ai vem às férias, e a falta de frequência também é assustador (P4).*

Percebemos que a fala da P4 também se volta para a preocupação do decodificar letras e pequenas palavras. Interessante, também, que ela pontua, semelhante às demais entrevistadas, que as capacidades elencadas no SIGA não fazem parte da realidade das crianças e que, às vezes, é preciso mascarar um pouco aquelas capacidades. Entretanto, se as crianças, em sua maioria, têm contato com o mundo da escrita, até mesmo as que têm acesso mais limitado, não podemos dizer que não têm contato nenhum, considerando-se que, hoje, a nossa volta, os números e os textos estão presentes em todos os espaços sociais — os letreiros da cidade, as propagandas, jornais, sinais de trânsito. Assim, deduzimos: o que se faz necessário é a vida entrar na escola. A P4 também menciona a falta de acompanhamento familiar e a cobrança dos pais para a alfabetização, sendo que eles não sabem, diz a P4, que esse processo pode ocorrer até os oito anos de idade.

Entendemos que a partir do momento em que percebermos que o currículo deve surgir do cotidiano de nossas crianças e desenvolvido na perspectiva da modalidade de projetos, as capacidades elencadas no SIGA possivelmente serão assinaladas como alcançadas pelas crianças.

Quanto ao quinto questionamento, que se refere à participação das professoras nas **discussões sobre a implantação do EFNA**, com a inclusão da criança de seis anos de idade, a P1 disse:

*Eu tive uma **noção meio por cima**, pelo fato de se discutir na formação, mas teve outras discussões que eu não pude participar, porque seminários, essas coisas, a gente não pode participar, por causa da família, por trabalhar em outras escolas, assim, participei mais dentro da escola. Mas, a gente também é receosa, porque como essa criança vai vir? (P1).*

Quanto a esse questionamento, a resposta da P2 não diferiu muito daquela da P1.

Não. Essa Lei 11.275/06 eu fiquei sabendo em 2006, quando eu estava na faculdade. Foi quando se começou a discutir mais especificamente essa questão do ciclo, mas dizer que houve... Aí eu comecei a trabalhar em 2007, 2008, 2009. Em 2010 eu peguei a alfabetização, eu nunca ouvi uma discussão dentro da escola a respeito disso, a gente vai tentando saber um pouco mais, corre atrás, vai pesquisar, conversa com alguma colega, com outra e tal. Mas dizer que houve discussão específica dentro da escola, para se explicar, para se discutir o que eles pensam, se é legal ou não é, eu não participei de nenhuma (P2).

A P3 e a P4 disseram apenas que não participaram.

Observamos, conforme relato das professoras, que houve unanimidade em afirmar que não participaram de discussões sobre a inclusão das crianças de seis anos de idade no EFNA. A P1 pontua que teve uma noção, mas devido a situações do cotidiano não aprofundou suas leituras e discussões. A P2 também afirmou que tomou conhecimento, de forma superficial, na universidade, entretanto, na escola, onde, de fato, as discussões sobre a inclusão da criança de seis anos de idade, a nosso ver, deveriam acontecer de forma efetiva com os professores não aconteceram. Pensamos que essas discussões devem ocorrer com todos os professores, principalmente com aqueles que atuam pela primeira vez no 1º ano. Essa realidade nos faz inferir que o fato de as professoras não terem participado de discussões sobre o EFNA explica, em parte, a sua prática pedagógica, além de não terem claro o “como” trabalhar com criança de seis anos no EF.

Quanto ao último questionamento, se as professoras tinham conhecimento do documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, disponibilizado pelo MEC, a resposta das quatro professoras são muito semelhantes, conforme podemos observar em seus relatos:

Conheço o livro superficial. *Não tinha o livro de orientação, mas eu sei que tem na escola porque eu já vi uma professora manuseando. Mas é aquela coisa, fica lá, a gente com o atropelo da sala de aula, aquela correria, não tem tempo de ir à biblioteca para ver que livro tem lá, mas eu acho que tem sim na escola, mas é pouco manuseado (P1).*

*Será que as escolas têm disponível Andréa? **Eu não tenho conhecimento desse material.** Eu acho que já vi esse livrinho na escola, mas para te dizer que ele foi discutido, não foi não (P2).*

Eu não tive acesso a esses materiais não, aqui não. *Apesar de que, como diz, fica lá para o professor pegar, para ler se ele quiser, como o tempo da gente é curto... Não vi o material, mas provavelmente deve ter, mas eu não vi (P3).*

*Eu vi uma **informação bem por cima** mesmo. Porque veio a lei, a criança entra com seis anos no 1º ano. A gente questionou essa questão do amadurecimento da criança, porque é muito precoce, porque quando eu entrei na escola foi com sete anos? Então foi meio que assustador, porque tem criança que nem completou os seis anos e já está adentrando já no 1º ano. Mas, se houve uma discussão para gente falar, discutir, não. **Desse livro eu não tenho conhecimento** (P4).*

A P4 corrobora o que já havíamos sinalizado quando diz: “Desse livro eu não tenho conhecimento”. E não há como solicitar o material se não se sabe da sua existência. Perguntamos, novamente: Onde está a equipe gestora?.

Esse desconhecimento pode nos levar a questionamentos sobre a complexidade de fatos que ocorrem no interior das escolas. Por exemplo: Por que as professoras não têm conhecimento desse material? Algumas alegam faltam de tempo, mas, e a formação continuada? O que discutem? E a Assessoria Pedagógica? O que faz? Não seria sua função assessorar coordenadores e direção de escolas? E o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), responsável pela efetivação da Política Educacional do Estado, o que tem feito? E a equipe gestora tem orientado os professores?.

Não caberia à coordenação, assim que as aulas fossem atribuídas, articular ações que provocassem discussões, possibilitando ao professor conhecer a criança com a qual trabalhará: quais as suas necessidades de aprendizagem, em qual contexto social vive, quais conhecimentos que fazem parte do seu universo, dentre outros? Tudo isso poderia ser um processo de conhecimento e escuta que se ampliaria no interior das escolas, na interação do professor com as crianças e das crianças com outras crianças.

Em suma, se fôssemos responder de forma incisiva ao questionamento que moveu nosso estudo: Se as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que atuam no 1º ano contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade, responderíamos que não. A prática pedagógica não tem respeitado as especificidades das crianças de seis anos de idade que hoje frequentam o 1º ano do EF, mas essa conclusão não pode desconsiderar as diversas implicações que interferem na prática pedagógica, colocando o professor como único responsável por essa realidade. Nesse momento é importante trazer à tona a problemática sobre a identidade do curso de pedagogia, pois todas as professoras participantes da pesquisa são pedagogas. Sabemos que a história desse curso no Brasil foi marcada por conflitos quanto as suas finalidades: formar o cientista da educação ou o docente? Só recentemente, após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), o curso deu centralidade à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Antes das Diretrizes essa tarefa era do curso de Magistério, modalidade Normal, em nível médio. Atualmente, mesmo com o foco de formação na educação infantil e anos iniciais nos deparamos com a realidade de um curso muito abrangente no sentido de pretender dar conta da formação docente, atendendo as especificidades dessas duas etapas da educação básica. Desse fato decorre uma formação frágil, que não garante ao futuro professor o aprofundamento de aspectos teóricos e metodológicos necessários a uma atuação de qualidade. Essas vicissitudes que permeiam o curso de pedagogia podem explicar, em parte, as dificuldades expressas pelas professoras no trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
(Paulo Freire)

As considerações que apresentamos não encerram as discussões acerca da nossa problemática maior: investigar se as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que atuam no 1º ano contemplam as especificidades das crianças de seis anos de idade. O resultado desta pesquisa nos mostrou que, embora muito discutida pelos estudiosos da área e orientada em forma de lei pelas instâncias legislativas de nosso país, essas discussões acerca da prática pedagógica ainda não chegaram, de fato, no coração das escolas, ou seja, nas salas de aula. As práticas pedagógicas ainda se constituem um desafio, por isso ainda requerem, de cada um de nós, momentos de discussões, troca de experiência e muito estudo, considerando-se que nos deparamos, em nossa pesquisa, com práticas pedagógicas já questionadas no século XX, e que hoje não contemplam as necessidades do século XXI.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, constatamos que a experiência no 1º ano, e as especializações (P3 e P4), que acreditávamos contribuir de forma significativa para a prática das professoras, não foram fatores importantes para promover uma prática de qualidade. As professoras carregam consigo um modelo tradicional de escola, aquela compreendida durante décadas como um lugar aonde as crianças vão para receber informações e memorizá-las, ou seja, muitos de nós professores viemos de uma escola, como diz Paulo Freire, onde a educação “bancária” predominava. O professor depositava na criança a informação e esta, por sua vez, tinha a obrigação de guardá-la, passivamente. Era uma situação em que não existia uma relação afetiva, de trocas e de diálogo.

Em nosso estudo elencamos algumas categorias que julgamos interferir na prática pedagógica das professoras e que passaremos a discuti-las agora. Quanto à “ruptura da EI para o EF”, considerando-se o preconizado nos documentos acerca da EI sobre valorizar a curiosidade da criança, a brincadeira, a música, a expressão corporal, o movimento, a arte, e que as atividades devem ser desafiadoras, percebemos, em todas as atividades observadas, elementos desencadeadores de uma significativa ruptura entre as etapas da Educação Básica — da EI para o 1º ano do EF.

Na categoria “uso das brincadeiras” constatamos que a brincadeira é considerada um momento separado da aprendizagem; acontece apenas uma vez por semana e, constantemente, as crianças são lembradas que no EF a brincadeira é só na hora do recreio. Mesmo a brincadeira fazendo parte do universo da criança, esta especificidade não é respeitada no EF. Ficamos nos perguntando: Como a criança teria imaginado a rotina do EF antes de entrar para a Escola? Ela imaginava que não teria brincadeiras? Como ela se sente agora com tantas privações e normas?.

Quanto à categoria “espaço da literatura infantil” nos deparamos com constantes improvisos no sentido de escolher qualquer obra, de ter que deixar a sala para pegar um livro em outro lugar. Não há planejamento para o conto de história, sequer providenciam com antecedência o material que será usado em aula. Conforme já reiteramos no decorrer deste estudo, a literatura infantil é imprescindível nas salas de aulas e, conseqüentemente, a preparação para a prática de contar história. Essa prática, quando preparada e organizada propiciará à criança a conscientização de que

o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê. Esses elementos, que consideramos necessários, estimulam a criatividade e a imaginação da criança, mostrando a magia e o encantamento de fazer “acordar as histórias” que estão adormecidas nos livros, atrás de cada “risquinho” que ali se encontra.

Na categoria “ensino da leitura e da escrita” observamos forte predominância de folhas fotocopiadas, com ênfase nas letras soltas, que não representam a função social da escrita e da leitura para a criança. A atividade de cópia volta-se para momentos individuais, em que as carteiras universitárias, uma atrás da outra, impossibilitam a interação com os colegas e a troca de ideias. Percebemos a ênfase em uma alfabetização mecânica, descontextualizada, sem sentido para a criança.

Quanto à “relação professor-criança”, constatamos a ausência da escuta por parte das professoras quando, frente às “dificuldades” de algumas crianças, as caracterizam como falta de atenção. A insensibilidade apareceu quando as crianças demonstravam vontade de brincar, correr, conversar e, em nome de um tecnicismo acadêmico, que se operacionaliza através do “eu preciso ler com eles todos os dias o alfabeto”; “eu não posso passar para frente enquanto eles não souberem o alfabeto”; e, ainda, a constante fala da P4 “saiam do mundo da imaginação” fazem da relação professor-criança muito mais um campo de batalha do que um campo de encontro de emoções, amorosidade, partilha e companheirismo, tão necessários ao processo do educar, cuidar e aprender.

Enfatizamos que o conhecimento requer comunicação e interação, a criança estar em contato com outras crianças e com a professora, na condição de adulto, para que interajam e produzam conhecimento. A aprendizagem precisa ser prazerosa aos olhos das crianças e, para elas, o prazer está em ser imaginativa, criativa, brincalhona. Quando a escola perceber tais características será permitido à criança dar asas a sua imaginação e alçar voos cada vez mais altos em várias direções. Por isso compactuamos com a premissa de Nóvoa sobre a necessidade de se desconstruir a escola do século XX, normatizada, com características de produção em série, hostil, disciplinadora, sisuda e repleta de regras que dificultam o processo de aprendizagem.

Destarte, o que diagnosticamos na análise dos dados contraria a concepção de criança que defendemos, de que ela é um sujeito histórico, social e de direitos, que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. É lamentável que episódios como os relatados na análise dos dados aconteçam na relação com as crianças, configurando uma prática pedagógica desprovida de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, temos consciência de que a causa da ausência de saberes necessários ao professor que atua nos anos iniciais não é atribuída somente a esse professor, mas a toda uma estrutura que começa pelo próprio MEC que, ao incluir a criança de seis anos de idade no EF, não oferece uma estrutura física adequada a essa realidade e não conduz com ética e responsabilidade o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda, conforme relatado por algumas professoras, a falta de tempo para estudo, lhes impede uma prática mais consistente. As professoras, muitas vezes, trabalham em duas escolas, e lhe são atribuídas muitas tarefas burocráticas — preenchimento de fichas de avaliação, diários, relatórios, dentre outros afazeres. A cada tempo surgem programas diferentes aos quais os professores devem se adaptar, por exemplo, atualmente, o Pacto pela alfabetização na idade certa que, para se efetivar, os

professores se reúnem mensalmente, totalizando 12 horas, em que devem socializar aos formadores como foi o processo em sala de aula do que foi orientado a ser trabalhado com as crianças.

Assim nos perguntamos: Como “estudar” um novo pacote educacional se o anterior ainda é desconhecido? Em relação ao material do MEC que orienta a inclusão da criança de seis anos de idade, as professoras não participaram e nem participam de discussões sobre quem é essa criança de seis anos, e não conhecem o material em sua complexidade. Então, é viável lançar um pacto pela alfabetização na idade certa se a aprendizagem não tem tempo determinado para se efetivar? Sem que haja, de fato, uma avaliação oficial de como a alfabetização está ocorrendo nas escolas?

Faz-se necessário que o professor, em especial o de classes populares, preencha as lacunas do sistema educacional brasileiro e faça a diferença no sentido de ressignificar a cidadania, não apenas oferecendo uma educação básica, mas uma educação que possibilite uma formação política, visando um compromisso social de mudança e transformação. Como diz Nóvoa, é necessária uma revolução na aprendizagem voltada às exigências do século XXI, porque a escola já não dá conta da complexidade do mundo que nossas crianças habitam.

No século XX, diz Nóvoa, batalhávamos para ter todas as crianças na escola; hoje, a batalha é outra, é fazer com que ela permaneça na escola usufruindo de uma educação de qualidade, e fazer com que todas as crianças, de fato, aprendam, auxiliá-las na autoria de suas próprias produções, inseri-la na sociedade, porque a escrita e a leitura promovem a inclusão. O autor ainda assevera que temos um trabalho pedagógico medíocre. O núcleo do nosso trabalho pedagógico continua o de 100 anos atrás. Por isso há a necessidade de construirmos uma escola para o século XXI, e somente nós, os professores, com conhecimento e tato pedagógico seremos capazes de fazê-lo, construindo-a no chão das escolas e no cotidiano de nossa práxis. Compactuamos com Nóvoa quando teoriza que é preciso construir uma escola que tenha sentido para o século XXI. Para esse autor, o problema que a escola deve enfrentar hoje é dar sentido ao conhecimento. Se, de fato, dermos sentido ao conhecimento acreditamos que o processo de aprendizagem será mais prazeroso; não teremos dificuldades em preencher fichas avaliativas e nem ficar receosos frente às avaliações institucionais, como a Provinha Brasil, que o sistema educacional nos exige, pois estaremos trabalhando com o que faz sentido à criança, e ela, por sua vez, sentir-se-á autora do seu próprio aprendizado e, assim, não terá dificuldade na produção do seu conhecimento.

O que nos preocupa é que, enquanto não se articulam as ações entre MEC, SEDUC e CEFAPRO, permanecerá, nas escolas, essa prática descontextualiza, desconexa e imposta que leva a criança a perder a espontaneidade. O que fazer?.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Rosa. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. **Pátio**, Porto Alegre, nov. 2000/ jan. 2001.
- ALVES, Claudia; PACHECO, Suzana Moreira. Planejamento do ensino e alfabetização. In: **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. “Jogos Sazonais” – Coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- BORGES, Célia Maria. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación, nº 43/5 – 25 de jul. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez./2006
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; **Resolução CEB 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Planalto do Governo. **Lei nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de educação. Jan/2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (1). Brasília: MEC/SEB, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2004c.

- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2005a.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer 06/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004 que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005b.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005c.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Brasília, 2005d.
- _____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (2). Brasília: MEC/SEB, 2005e.
- _____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Relatório do Programa (3). Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/06**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, 2006c.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove Anos. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Resolução CNE/CEB07/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010d.

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 inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação.** Porto Alegre. Ano, XXX, n.2 (62), p.313-336, maio/ago. 2007.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola,** edição n. 162/ maio, 2003.

_____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola,** edição 196/out. 2006.

_____. **Com todas as letras.** 17.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4.ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação:** como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GATTI, Bernardete Argelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil.** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. A organização do trabalho pedagógico (ou É possível comer formigas e rãs?): o letramento como horizonte político no Ensino Fundamental. In: **Educação infantil e ensino fundamental:** contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora/ Edur, 2011.

GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

- GUIMARÃES, Daniele. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora: Edur, 2011.
- HEYWOOD, Colin. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOHAN, Omar Walter. Infância e educação em Platão. **Pesquisa em educação**, São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun. 2003.
- KRAMER, Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (org.) KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; Morais, Arthur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- LEMOS, Cláudia T. G. de. Prefácio. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista ensaio – Pesquisa em educação** v.3, n.1, jun. 2001.
- LÜDKE; ANDRÉ, Menga; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATO GROSSO. Secretaria de educação. **Resolução Normativa nº 002/2009- CEE/MT**. Cuiabá: SEDUC, 2009.
- _____. Secretaria de educação. **Orientativo 2013: Ciclos de formação humana**. Cuiabá: SEDUC, 2009.
- _____. Secretaria de educação. **Orientações curriculares: área de linguagem**. Cuiabá: SEDUC, 2010.
- _____. Secretaria de educação. **Orientações curriculares: área de ciências da natureza e matemática**. Cuiabá: SEDUC, 2010.
- _____. Secretaria de educação. **Orientações curriculares: área de ciências humanas**. Cuiabá: SEDUC, 2010.
- MINAS GERAIS. Secretaria de educação. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização: preparando a escola e a sala de aula / Centro de alfabetização, leitura e escrita**. Belo Horizonte: UFMG: 2003.

MOTA, Flávia. Transições e rupturas na passagem da educação infantil ao ensino fundamental. In.: **Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

NÖRNBERG. Marta. Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. In: **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: uma reflexão necessária**. Série-Estudos. Campo Grande: UCDB n. 29 p. 95-106, jan/jun. 2010.

_____; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia prático: projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. Cáceres: Unemat, 2011.

OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de. Pensando a infância entre a política como essência e a política como história. In: **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. Traduções: Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra, Célia E A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PLATÃO. **As leis**, ou da legislação e epinomis. Tradução de Edson Bini. 2.ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

_____. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT. Clara Regina FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RAPOPORT, Andrea. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIES, Bruno Edgar. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In (org.) LA ROSA, Jorge. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

SOBRE A AUTORA



ANDRÉA LEMES LUSTIG

Mestra em Educação (2014) pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2002) e Informática na Educação (2008). Possui graduação em Pedagogia (1997) e Filosofia (2007) pela Unemat. Participa do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância. Professora efetiva na rede estadual de Mato Grosso desde o ano 2000. Atualmente, exerce a função de professora na Educação Básica, no 4º ano do Ensino Fundamental, e no Ensino Superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso no Curso de Pedagogia.