

Narrativas de alfabetizadoras: a ampliação do ensino fundamental e os discursos docentes

Narratives of literacy teachers: the elementary school enlargement and the teachers' speeches

Jamily Charão Vargas¹
Helenise Sangoi Antunes²

Resumo

Essa pesquisa mostra que a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trouxe muitas discussões, acarretando mudanças nas instituições e nas práticas docentes. Para tanto, foram estabelecidas orientações legais pelo Ministério da Educação e resoluções pelo Conselho Nacional da Educação que apontam transformações necessárias aos professores, gestores e a todos os envolvidos no Ensino Fundamental. Além de mostrar as questões legais e alguns estudos em torno da ampliação do Ensino Fundamental, da alfabetização e das práticas lúdicas na infância, adentra-se nas concepções e práticas dos professores, realizando um estudo de caso com três professoras do primeiro ano que atuam em escolas públicas. Foram utilizados como instrumento de investigação entrevistas orais e relatos escritos das colaboradoras, fazendo uma posterior análise destes, a fim de perceber como as professoras refletem a ampliação do Ensino Fundamental e quais práticas que prevalecem em suas aulas. Foi possível verificar que, mesmo diante dos desafios, as preocupações com a infância, o brincar e a alfabetização, são projetadas para as práticas com o primeiro ano.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Ludicidade. Narrativas docentes.

Abstract

This research shows that the policy of the Elementary School enlargement to nine years brought many discussions, which caused changes in the institutions and in the teaching practices. For such, legal guidelines by the Ministry of Education and resolutions by the National Council of the Education have been established presenting necessary transformations to the teachers, managers and all those involved with Elementary School. Besides showing the legal questions and some studies around the Elementary School enlargement, of the literacy and of the playful practices in the childhood, the conceptions and practices of the teachers are mentioned, carrying out a case study with three teachers of the first year in public schools. As investigation instruments, interviews and written reports of the collaborators were used, with a subsequent analysis of them, in order to realize how the teachers reflect the Elementary School enlargement and which practices prevail in their classes. It was possible to notice that, even facing the challenges, the concerns with the childhood, playtime and literacy are projected on the practices in the first year.

Keywords: Literacy. Elementary school. Playfulness. Teaching narratives.

¹ Professora, Faculdade União das Américas. Av. Tarquinio Joslin Santos, 1000, 85870-901, Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.C. VARGAS. E-mail: <vargas_mily@yahoo.com.br>.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Santa Maria, RS, Brasil.

Introdução

Com a reformulação no Ensino Fundamental que antecipou para seis anos de idade o ingresso obrigatório das crianças na escola e aumentou para nove anos o tempo de duração desta etapa do ensino, muitas questões foram discutidas, como a estrutura, a organização, a administração e o currículo escolar. Diante disso, a prática do professor alfabetizador da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos também vem sendo repensada.

Essa política pública que amplia o Ensino Fundamental abriu um campo de debates entre pesquisadores e educadores sobre a alfabetização e a infância, numa perspectiva de transformações no cotidiano escolar, visto que mais cedo as crianças estão ingressando neste espaço. Será que os professores que estão atuando diretamente com a alfabetização e a infância conhecem essas mudanças? Eles estudaram as orientações para a prática no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Eles estão abordando tais orientações em suas práticas cotidianas?

As colaboradoras desta pesquisa são três professoras alfabetizadoras do primeiro ano, que atuavam nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Se antes tinham um ano para alfabetizar as crianças da primeira série e esse trabalho era realizado com um número intenso de atividades no caderno, com cópias, memorizações e avaliações; hoje os documentos oficiais que orientam suas práticas apontam para uma direção bastante diferente, pois a alfabetização não é obrigatória no primeiro ano e as atividades devem ser voltadas ao exercício lúdico, com respeito à singularidade da infância e ênfase no brincar (Brasil, 2007). Na reflexão de Kramer (2006, p.20):

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) [...].

Desde que esta ampliação vem acontecendo, muitas mudanças são refletidas pelos órgãos legais, pesquisadores, profissionais da educação e pais. Todavia, sabe-se que as transformações necessárias dependem, em grande parte, dos docentes que atuam nas turmas de primeiro ano. Nessa perspectiva, acredita-se na importância de enfatizar os discursos desses professores sobre suas práticas e suas concepções. Conforme discussões de Marega e Sforzi (2011, p.144):

Uma das preocupações originadas pela mudança no sistema de ensino brasileiro é de que a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais e rotineiras de ensino (o estudo), retirando o tempo e o espaço que ela teria para ser criança (a brincadeira).

Pensando nos tempos e espaços infantis, essa pesquisa tem o objetivo de retomar as leis que ampliam o Ensino Fundamental, bem como rever os pareceres e as orientações para esta reformulação, buscando nas narrativas docentes as concepções das professoras frente às mudanças ocorridas ou as que deveriam ocorrer. Nessa perspectiva, justifica-se este trabalho por oportunizar uma reflexão importante no âmbito educacional, visto que possibilita que as professoras repensem suas práticas.

Para tanto, pesquisa tem o objetivo de adentrar-se nas histórias de três alfabetizadoras de escolas públicas do Rio Grande do Sul, a partir do conhecimento e da análise das memórias dessas professoras, a fim de discutir os elementos motivadores ou inibidores de práticas positivas nessas classes.

Métodos

As colaboradoras foram escolhidas conforme alguns critérios preestabelecidos. As três professoras envolvidas neste trabalho possuem experiências anteriores na antiga primeira série e, atualmente, lecionam no primeiro ano da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul.

Essa rede de ensino foi escolhida por se perceber que embora seja um município com muitas

universidades, onde importantes pesquisas frente às mudanças nos Sistemas de Ensino são realizadas, as escolas ainda se encontravam com dificuldades de implementar o Ensino Fundamental de nove anos, realizando a prática de apenas modificar a nomenclatura das turmas de pré-escola e primeiro ano.

As colaboradoras da pesquisa autorizaram a divulgação das narrativas, sendo apresentadas a partir das iniciais de seus nomes: a primeira colaboradora foi C.A., nascida na década de 1960; a segunda foi M.R., nascida na década de 1970; e a terceira J.E., nascida na década de 1980. Essa diferença na idade das colaboradoras é acompanhada pela diferença na época em que vivenciaram a infância, a escolarização e a formação inicial docente, diversificando, assim, as vivências e as concepções que possuem.

A abordagem metodológica escolhida para este estudo é qualitativa, partindo do pressuposto de que a “[...] grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflete a maturidade e a sofisticação crescentes da abordagem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.74). Como método de investigação foram utilizadas as histórias de vida docentes, que proporcionaram o aprofundamento das informações sobre o contexto e o momento que as professoras alfabetizadoras de crianças de seis anos vivenciam.

Para tanto, utilizaram-se, como instrumentos de coleta de informações, os relatos autobiográficos orais dessas docentes e as entrevistas semiestruturadas. Num primeiro momento, as autobiografias orais foram utilizadas para buscar uma aproximação com as lembranças das professoras colaboradoras, a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional. Conforme Abrahão (2004, p. 202):

A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de várias fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a), na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que

possam auxiliá-lo na reflexão compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”.

Partindo das contribuições de Abrahão (2004), nota-se que as autobiografias são escritas a partir dos significados das vivências das professoras no seu cotidiano. Por meio das narrativas autobiográficas, as professoras mostraram concepções que formaram durante a trajetória profissional. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitiram aprofundar questões interessantes de suas autobiografias.

Iniciou-se a pesquisa investigando o conhecimento que elas têm a respeito da ampliação do Ensino Fundamental. Verificou-se que essas professoras que trabalham com o novo currículo do Ensino Fundamental, lecionando nas turmas de primeiro ano, não possuem uma reflexão consolidada sobre as orientações gerais para as suas práticas. O conhecimento que elas têm sobre a ampliação é bem precário, visto que suas considerações foram feitas mais no sentido de justificar suas ações, mesmo que não estejam de acordo com as leis.

Nesse sentido, são referidas as leis que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, ao incluírem na Lei de Base e Diretrizes (LDB) (Lei Federal nº 9.394/1996) elementos para a ampliação desta etapa (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo também são abordadas algumas resoluções e alguns pareceres encaminhados pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as Orientações Legais do Ministério da Educação. Todos esses documentos legais são entrelaçados com as narrativas das colaboradoras, a fim de analisar como elas percebem essas mudanças e como organizam suas práticas de alfabetização.

Também se destacam as narrativas das colaboradoras referentes às suas práticas, às novas perspectivas, aos desafios e às possibilidades para a alfabetização no novo primeiro ano do Ensino Fundamental, conversando com autores que abordam as temáticas da aquisição da leitura e escrita e da ampliação do Ensino Fundamental, tais como (Ferreiro & Teberosky, 1999; Carvalho, 2005; Barbosa, 2006; Nascimento, 2007; Mello, 2009; Soares 2010).

Regulamentações legais para o ensino fundamental de nove anos e as práticas das alfabetizadoras

Presume-se que toda a mudança instituída no sistema de ensino e nas instituições escolares toma como ponto de partida o que já vem acontecendo no cenário educacional. Há, no entanto, mudanças que acontecem de forma vertical a partir da hierarquia de poder dos setores educacionais, sendo algumas políticas públicas, de certa forma, "impostas" aos sistemas de ensino e às instituições escolares. Assim, questiona-se: - O que levou à implementação do Ensino Fundamental de nove anos e, especificamente, à antecipação da entrada obrigatória das crianças na escola? Foi realmente com o objetivo de qualificar a educação básica? Podem estar aí envolvidos não apenas interesses de melhoria no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, como também interesses de financiamento da educação.

As colaboradoras da pesquisa foram convidadas a se manifestar a respeito do motivo da ampliação. Entre as professoras, C.A. não soube se posicionar; já a professora M.R. destacou: "*Eu acredito que essa ampliação veio não só pra melhorar a educação, por detrás disso tem várias questões políticas, econômicas. Acredito que tenha, mas não conheço*". Também a professora J.E. mencionou essa questão: "*Por detrás disso a gente sabe que tem interesses políticos e econômicos também*". As professoras conhecem apenas o discurso de que essa política pode estar atrelada a interesses que ultrapassam o âmbito pedagógico, didático e estrutural, sem saber argumentar a respeito disso.

Essa polêmica, criada pela possibilidade de a implementação do Ensino Fundamental de nove anos representar um interesse econômico e político, ocorreu devido à forma de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em 1998, que destinou recursos somente para essa etapa de ensino proporcionalmente ao número de matrículas. Assim, a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental definiria um maior financiamento.

Seria de fundamental importância o desenvolvimento de um estudo com aprofundamento frente à forma de implementação dessa política pública, visando desvendar as suas pretensões a partir do conhecimento da forma como ela surgiu e se estabeleceu. Embora exista o questionamento da existência de interesses econômicos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, segundo (Brasil, 2004), as mudanças implementadas partem de uma verdadeira reflexão frente aos problemas que vinham ocorrendo na educação e de uma busca de transformações que venham a contribuir para melhorias educacionais.

Nesse sentido, Brasil (2004), no documento referido acima, são ressaltadas questões que vinham sendo discutidas antes dessa reformulação no Ensino Fundamental, questões que perpassam a estrutura espacial, os currículos, os programas e o tempo escolar. Uma das questões ressaltadas é que o Ensino Fundamental já requeria reformulação nos anos iniciais, visando a uma melhor qualidade, principalmente no que se refere à alfabetização, cujo tempo era muito curto e o índice de repetição e evasão era muito grande. As professoras colaboradoras da pesquisa, nas entrevistas realizadas, referem-se de forma positiva a essa ampliação do tempo de alfabetização, com a progressão continuada do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental.

A professora C.A. afirma com alívio: "*Se tu não conseguir deixar eles 'prontos', eles vão ficar prontos lá no segundo ano. E antes a gente tinha que alfabetizar eles no primeiro ano e era muita coisa em pouco tempo. Eu acho que daí tinha que correr muito*". A professora diz que a ampliação do Ensino Fundamental e a nova classe de primeiro ano foram mudanças positivas para aqueles alunos que chegavam ao final da primeira série do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, pois ela aponta que, "*se não conseguiu*", eles terão mais o próximo ano.

Numa mesma perspectiva, a professora M.R. se refere à alfabetização: "*E no final do ano não tem aquela cobrança, assim, se tu alfabetizou, se tu não alfabetizou, quem se alfabetizou*". Essa professora também tinha a preocupação principal de alfabetizar

na primeira série e percebe-se o quanto o tempo era algo que pressionava as práticas dessas professoras, muitas vezes fazendo com que o trabalho tivesse o único intuito de alfabetizar.

A terceira colaboradora, J.E. também se refere a essa questão: *"Eu achei fantástico não ter reprovação no primeiro ano, não tem que ter mesmo, eles têm que explorar, enriquecer em dois anos"*. Segundo as colaboradoras da pesquisa houve melhoria no que se refere ao tempo de alfabetização, visto que agora são dois anos para explorar e mediar o processo de ensino da linguagem escrita. Guedes-Pinto *et al.* (2007, p.6) refletem nesse sentido, colocando que: "somos cobrados a respeitar os horários e os prazos da escola, a dar conta de projetos comuns a toda a rede de ensino em que nos inserimos, a nos comprometer com a realização das festas e das reuniões, sem que nos atrasemos no andamento dos "conteúdos" a serem ensinados".

Dessa forma, para muitos professores e alunos, o tempo fica curto para a alfabetização. É importante ter a concepção de alfabetização como um processo em que a criança necessita de tempo para construir hipóteses, confrontar ideias, repensar e reconstruir suas escritas. Nesse sentido, remete-se às contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999, p.24), quando afirmam que "no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta".

Diante disso, para aprender a ler e a escrever é importante que o tempo não seja um aspecto que limite ou prejudique o desenvolvimento e o crescimento cognitivo das crianças, como acontecia na antiga primeira série devido ao curto prazo para alfabetizar.

A partir desses estudos constata-se que houve investigações importantes para a ampliação do Ensino Fundamental. Sabe-se que essa reforma não ocorreu "de uma hora para outra", mas de forma progressiva, iniciada pela Lei Federal nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001), prevendo nela a ampliação do Ensino

Fundamental com o início aos seis anos de idade à medida que fosse universalizando o atendimento de sete a quatorze anos.

Com a Lei Federal nº 11.114/2005 tornou-se obrigatória a realização da matrícula das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, começando a partir do ano de 2006. Assim, o Conselho Nacional de Educação lança a Resolução nº 3/2005, definindo as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental (Brasil, 2005a).

A Lei Federal nº 11.274/2006 colocou o prazo de 2010 aos municípios, estados e Distrito Federal para a implementação da política pública (Brasil, 2006a). Assim, a ampliação do Ensino Fundamental, que já tinha começado a ser pensada e aderida em 2001, implementada progressivamente em 2005, expande-se no ano de 2006 e universaliza-se em 2010. Em 2012, portanto, todas as escolas brasileiras já possuem o Ensino Fundamental de nove anos, assim torna-se muito relevante esta pesquisa que mostra como este ensino está sendo pensado pelas professoras depois das mudanças realizadas.

O tempo para que as instituições se adequassem a essa nova estruturação foi muito importante, tendo em vista que a ampliação requeria importantes discussões frente às questões políticas, administrativas e pedagógicas, repensando toda a organização da escola, a fim de atender às novas perspectivas.

Também foi importante a flexibilidade para a adequação a essa política, que, segundo o Parecer nº 6/2005, discorre sobre a importância de cada sistema estudar a implementação da política segundo sua própria realidade (Brasil, 2005b). No entanto, essa flexibilidade pode ser questionada, uma vez que as leis são adotadas verticalmente e são impostas novas "regras" às quais devem aderir os sistemas de ensino e as instituições escolares.

No Parecer nº 18/2005, (Brasil, 2005c) ressalta que as escolas adotem o Ensino Fundamental de nove anos, não abolindo o Ensino Fundamental de oito anos, mas administrando a convivência dos dois planos curriculares. Para as crianças de sete anos que ingressassem na escola a partir do ano de 2006 devia-

-se oferecer o Ensino Fundamental de oito anos, e para as crianças de seis anos de idade, o Ensino Fundamental de nove anos.

Sabe-se, no entanto, que nem todas as escolas estavam preparadas para essa realidade, seja estruturalmente, seja pedagogicamente, vindo a implementar e a discutir a ampliação de forma diferente da recomendada pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, a partir das narrativas das colaboradoras, percebe-se essa realidade, observando diferentes maneiras de ampliação. As escolas das quais as colaboradoras fazem parte inserem o novo primeiro ano e mudam toda a nomenclatura, a fim de adequar-se rapidamente às novas leis, como é o caso da narrativa de J.E.:

Quando eu entrei me lembro que a professora que já estava há oito anos ali, ela disse pra mim que trabalhava com a pré-escola e quando começou os nove anos eles só trocaram a nomenclatura, quem era pré-escola ficou 1º ano, quem era 1º ano, ficou 2º ano. E foi isso que aconteceu [...]. O estado não, o estado implementou um por um, primeiro o primeiro ano, no outro o 2º ano e no outro o 3º ano, e assim foi indo gradativamente, como a lei propõe (Entrevista de J.E.).

Na escola de J.E., assim como na escola em que as outras colaboradoras da pesquisa trabalham, a implementação aconteceu em um ano, com a mudança direta da nomenclatura em todo o Ensino Fundamental, sem muitas transformações curriculares ou pedagógicas.

Nota-se que as escolas precisam cumprir as leis, mas nem sempre realizam a alteração de forma a contemplar todas as orientações e resoluções para o cumprimento integral dessas leis. Acredita-se que um trabalho mais consistente, envolvendo não apenas as professoras do primeiro ano, mas também os gestores e os demais integrantes da comunidade escolar, seria muito importante para que essa política pública fosse implementada de forma mais adequada para a organização escolar e a aprendizagem infantil. Como aponta "3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos" (Brasil, 2006b, p.9): "É preciso também estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio".

Toda a mudança exige qualificação, principalmente mudanças como esta na área educacional, que requer uma adaptação pela escola às novas perspectivas vigentes. Goulart (2007, p.76) expressa que:

Assim, podemos pensar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional, como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que cada vez mais as crianças e os professores se assumam como responsáveis pelos projetos político-pedagógicos das escolas e pelos seus processos de ensino-aprendizagem. Considerando que nem sempre um prédio escolar é uma escola, no sentido mais vital dessa palavra, é preciso entender que as escolas não estão prontas, elas são feitas por nós.

Nesse sentido, refletir, analisar e reorganizar as práticas docentes e escolares como um todo é fundamental. Infelizmente, nas narrativas das professoras percebe-se que suas práticas não são analisadas e discutidas na escola a fim de consolidar uma proposta para o primeiro ano, pois os gestores ainda estão confusos em relação aos objetivos e às práticas para essa nova turma. Diante disso, consolidar a proposta fica a cargo dos próprios professores, os quais mostram esforços para diferenciar suas práticas.

Desse modo, verifica-se a necessidade de assegurar a esses professores uma formação continuada, na busca de uma reflexão constante e de aperfeiçoamento de suas práticas nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme Goulart (2007, p.77):

Que reflexões e revisões precisamos fazer no contexto da escola e de nossas práticas pedagógicas para que essas crianças se sintam abraçadas, acolhidas? De que modo podemos trabalhar com elas, respeitando-lhes o fato de serem ainda pequenas crianças, com ritmos, modos de criar e pensar o mundo próprios, culturalmente organizados, de acordo com suas histórias, origens sociais e idade? As crianças nos desafiam de várias maneiras.

As professoras, no momento de elaboração de suas narrativas, envolveram-se em discussões,

como a que Goulart coloca acima, no sentido de refletir suas práticas para a infância. Para tanto, elas foram questionadas a respeito de sua qualificação para esse desafio de trabalhar com o primeiro ano. A professora C.A. relata que, no início de 2008, quando começou o seu trabalho no primeiro ano, não participou de nenhuma reunião ou formação que tratasse do Ensino Fundamental de nove anos:

[...] eu tenho muito pouco conhecimento, nem saberia te citar, porque eu comecei a trabalhar esse ano e eu li alguma coisa meio por cima. O que eu me preocupei mais foi em achar atividades lúdicas, atividades diferentes pra trabalhar com o aluno. Não me preocupei muito, assim, com essa parte teórica. Eu sabia o que eu tinha que fazer, e aí eu parti dali (Entrevista C.A.).

A professora havia alfabetizado durante 13 anos na primeira série e, depois de ficar mais 12 anos sem assumir turmas de alfabetização, começou esse trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, aos 26 anos de carreira docente. Ela julgou desafiante, principalmente no aspecto de trabalhar com atividades lúdicas na infância, o que se encontra nos documentos de Orientações Legais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Conforme Nascimento (2007, p.31), em um desses documentos: “A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola”.

A professora M.R. participou de um curso aos sábados, promovido pela Rede de Ensino Municipal de Santa Maria, durante o ano de 2008, curso no qual obteve informações e algumas orientações para o trabalho no primeiro ano. Conforme M.R. relata:

Foi nos colocado sobre essa implantação política: que a criança teria um tempo maior para se apropriar do mundo letrado, aumentando também a obrigatoriedade da criança na escola. Vale a pena ressaltar que a aprendizagem não depende unicamente do tempo, mas de um emprego maior e mais eficaz desse tempo, essa associação de ambos é que contribuirá significativamente para a aprendizagem. Essa mudança não deveria se restringir somente aos

primeiros anos, mas se deveria pensar em todo o Ensino Fundamental, tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais.

A professora faz considerações sobre as questões abordadas no curso e, em alguns momentos, cita literalmente o documento do Ministério da Educação, detendo-se na importância de repensar o tempo para a aprendizagem e toda a estrutura do Ensino Fundamental, o que é referido pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2007, p.8), quando este aborda que: “[...] a mudança na estrutura do Ensino Fundamental não deve se restringir ao que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o Ensino Fundamental - tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais”. A orientação proposta requer uma reorganização de todo o Ensino Fundamental que pode ser construída ao longo da ampliação. Nessa perspectiva, seria interessante que as escolas se ampliassem progressivamente, também adequando o Projeto Político-Pedagógico da escola como um todo.

Segundo a professora M.R. seria importante o desenvolvimento de um estudo pelos próprios professores a fim de aprofundar o conhecimento sobre a política pública de ampliação do Ensino Fundamental. Essa colocação da professora abre espaço para refletir uma afirmação de Durli e Schneider (2011, p.171): “Associado ao interesse do Estado em controlar os resultados escolares por meio da standardização de avaliações de desempenho, essa ação coloca no centro do debate educacional discussões acerca das transformações na regulação dos currículos escolares”. É importante que os professores e toda a escola reflitam, desvendem e construam objetivos para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, poderão encontrar a melhor forma de realizar esta reforma, bem como entender a maneira como a lei a coloca.

A professora J.E. iniciou o trabalho com o primeiro ano em 2009 e não teve a oportunidade ainda de participar de reuniões, mas relata que frequentou um grupo de pesquisa da universidade que discute a ampliação e, assim, teve a oportunidade de se atualizar a respeito das questões teórico-metodológicas e das orientações legais. Segundo a professora J.E.:

Antes de começar, quando começaram os projetos de lei ainda eu fui estudar, convidei todas as minhas colegas lá da escola, nos éramos em seis na época e não era implementado o ensino de nove anos na nossa escola, porque isso era gradativo, né [...]. E aí a gente foi estudar um pouquinho, pra ver mesmo o que era esses nove anos, o que comportava, qual a obrigatoriedade ou não, quais as intenções. Foi aí que eu tive contatos com as leituras, fui tentando me inserir e me atualizar pra entender realmente o que era.

A professora, na busca de embasamentos para as suas futuras práticas no primeiro ano, antes mesmo da implementação, se dedicou a estudar. Percebe-se a busca por informações e a necessidade de discussões mais consolidadas para que possam realizar uma prática docente de qualidade. Esta pesquisa conseguiu consolidar entre as colaboradoras algumas reflexões importantes, principalmente no que se refere às dúvidas e à falta de conhecimento sobre os documentos legais.

Para trabalhar com as crianças de seis anos de idade no primeiro ano é preciso estudar questões inerentes a essa situação. Em (Brasil, 2004, p.24), salienta-se que é necessário que o professor esteja “[...] sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo”. Assim, desse profissional espera-se conhecimentos e habilidades múltiplas.

Nas entrevistas, as professoras falaram sobre como se sentiram quando assumiram as turmas de primeiro ano. Segundo a professora (Entrevista de C.A.), “foi um desafio, eu tive que pesquisar muito. E eu faço muitas atividades com brincadeiras com os meus alunos [...]”. Pode-se perceber que diante dessas questões desafiadoras aconteceu uma preocupação em relação às atividades lúdicas, bem como a busca de novos trabalhos que pudessem atender às informações que recebera sobre a importância dessas atividades nessa nova turma de primeiro ano. Também a professora M.R. coloca esse trabalho como desafiante, enfatizando a importância em desenvolver atividades lúdicas. Nas suas palavras:

Uma preocupação me atormenta, pois não sabia bem o que era esse primeiro ano. Graças ao grupo de estudos que nos foi oferecido este ano, consegui elucidar que através do lúdico serei uma mediadora para que cada criança consiga o desenvolvimento que está ao seu alcance, ou seja, o primeiro ano é o caminho para a alfabetização usando muito o lúdico, o brincar [...]. (Entrevista de M.R.).

As orientações para a utilização do lúdico realmente se destacaram em meio a tantas questões de que tratam os documentos oficiais em relação à ampliação. Talvez pela urgência de um trabalho que respeite a singularidade da infância, talvez para amenizar o discurso de tantas mudanças a serem feitas, a realidade é que as narrativas das professoras são direcionadas à importância de trabalhar atividades lúdicas. A professora J.E., quando fala do trabalho no primeiro ano, é mais precisa em relação a alguns aspectos, principalmente em relação ao “ambiente alfabetizador”:

Se a criança aprender a ler ou não, isso não vai ser o mais importante nesse primeiro ano, mas o ambiente alfabetizador, isso é muito importante. Então, seria a questão do ambiente, com jogos, com interação; dar mais tempo pra ela conseguir se inserir nesse mundo todo letrado que ela já vive, mas é importante estar mostrando esse ambiente alfabetizador (Entrevista J.E.).

E o que realmente seria o “ambiente alfabetizador”? Infelizmente as práticas de leitura e escrita dentro da escola nem sempre fazem sentido às crianças, como afirma Soares (2010, p.106): “A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação [...], dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se [...]”. Acredita-se na importância de refletir sobre as práticas de leitura e escrita das quais as crianças estão fazendo parte não apenas no cotidiano escolar, valorizar esses ambientes de alfabetização e fazer da sala de aula e da escola uma continuação deles, tornando significativa a construção da leitura e escrita. O ambiente alfabetizador constitui-se numa possibilidade concreta de oportunizar de forma democrática e cidadã o

acesso à leitura e à escrita, utilizando-se de uma proposta lúdica, inovadora e criativa. Baptista (2009, p.13) problematiza a antecipação da alfabetização das crianças pequenas colocando que:

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Acredita-se que uma alternativa para que a alfabetização não ocorra de forma cansativa e não “roube” o tempo da infância é a utilização de atividades lúdicas, em que o brincar seja predominante no processo de aprendizagem. É necessário entender que a alfabetização não é obrigatória no primeiro ano, apesar do professor já ter a iniciativa de trabalhar com práticas que motivem o reconhecimento das letras, as deferentes utilizações da leitura e da escrita no mundo letrado e a importância destas para o cotidiano.

No entanto, para algumas professoras essa prática é difícil, visto que já vinham trabalhando na antiga primeira série e a sua maior preocupação era alfabetizar até o fim do ano, utilizando de um método previamente escolhido. É preciso fazer muitas transformações no âmbito das práticas docentes de alfabetização, pois a antiga primeira série do Ensino Fundamental tinha perspectivas diferentes e as exigências eram outras. Assim, a proposta é que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido seja diferente, o que leva a questionar: Foram modificadas as práticas das professoras que passaram a atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Em torno dessa questão, as professoras produziram narrativas, a começar pelas palavras de C.A.:

É totalmente diferente, porque as outras primeiras séries eram bem tradicionais, né. Eram bem o “BE A BÃ”, o encher linha, cartilhas, a gente trabalhava em cima de cartilhas. E esse ano não, eu trabalho com o momento, com o que acontece; surgiu uma palavra, vamos supor, tu já aproveita aquela palavra ali; já vai tirando as letrinhas, as sílabas, o que dá pra montar. Então é do que surge, e antes a gente começava pelo alfabeto “à risca” de “A”, a “Z”, e esse ano, eu, pelo menos não trabalhei assim, né. É conforme vão acontecendo as coisas.

Para a professora, essa diferença da sua prática da antiga primeira série para a prática no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu mais pelo distanciamento temporal entre elas. A professora alfabetizou durante 13 anos, logo na entrada da carreira. Naquela época não havia muitas discussões a respeito do compromisso com o significado da leitura e escrita pelas crianças e de como a criança constrói a leitura e a escrita. Assim, a sua prática docente seguia os procedimentos estudados na época, sendo que as discussões frente à alfabetização eram totalmente direcionadas às técnicas e aos métodos para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, jamais abordando a forma como as crianças constroem essa leitura e escrita, suas hipóteses e possibilidade. A professora conta que começou um trabalho com aspectos diferentes do anterior, utilizando-se principalmente de atividades lúdicas, mas “misturando” algumas práticas.

Nessa perspectiva, a prática da professora C.A. vai ao encontro das contribuições de Carvalho (2005, p.17), quando a autora afirma que “a maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimentos”.

Já com as professoras M.R. e J.E. aconteceu um processo diferente. Ao estarem atuando em uma turma de primeira série em 2007, passaram a uma turma de primeiro ano em 2008, o que, segundo as professoras, dificultou a aplicação das mudanças propostas, pois suas práticas de alfabetização vinham sendo realizadas há alguns anos, aperfeiçoadas e

repensadas em cima do que se constituía a turma de primeira série. Mesmo assim, no entanto, as professoras acreditam terem modificado o trabalho, como contam a seguir:

Apesar de eu estar muitos anos em uma primeira série eu procuro sempre modificar algumas coisas, vero que deu certo e o que não deu pra mudar. Mas modificou muito, porque agora eu trabalho com crianças de seis anos, né, então é bem diferente assim, é bem mais lúdico (Entrevista de M.R.).

Eu sempre procurei trabalhar na primeira série com esta perspectiva da descoberta, do jogo, mas claro que era uma preocupação minha que no final do ano todos estivessem alfabetizados, lendo. Isso me trouxe uma tranquilidade no ensino fundamental de nove anos, [...] antes a preocupação maior era a questão do tempo, de administrar isso. E agora eu posso fazer coisas mais lúdicas porque eu tenho mais tempo pra isso, não tenho mais aquela cobrança externa que eu tinha (Entrevista J.E.).

Conforme as suas narrativas, as três colaboradoras da pesquisa transformaram suas práticas perante a ampliação do Ensino Fundamental, mesmo que a escola não tenha transformado toda a estrutura e organização.

No entanto, esta pesquisa mostra a necessidade destas professoras refletirem sobre suas ações, buscando embasar estas mudanças as quais se referem. Brasil (2004, 2007), através dos documentos de orientações legais para a ampliação do Ensino Fundamental, atenta para a questão de não transformar a nova turma de primeiro ano em uma pré-escola ou uma primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, mas:

Criar um diálogo produtivo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um excelente caminho para definir as atividades que as crianças vão desenvolver no primeiro ano e quais são as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a elas: só assim todos avançam (Marangon, 2007, p.33).

É um “meio campo”, em que estratégias pedagógicas e curriculares se entrelaçam organi-

zando novos princípios, diferentes propostas e outras possibilidades, levando em conta que o primeiro ano não se restringe à alfabetização, senão também deve desenvolver diversas expressões e propiciar acesso ao conhecimento nas diversas áreas.

A atenção dos alfabetizadores deve voltar-se para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a vivência da infância diante das mudanças estruturais ocorridas na Educação Básica. Conforme o Parecer nº 39/2006, do Brasil (2006c, p.4), “[...] a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais. Ocuparam-se, acima de tudo, com o direito da criança de ser criança [...]”.

Os alunos que não tiveram acesso à Educação Infantil devem ter um tratamento apropriado para o início da escolarização; já os que fizeram a Educação Infantil não devem sentir um impacto muito grande das mudanças pedagógicas ao entrarem no Ensino Fundamental, pois (Brasil, 2004, p.21) afirma 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”. Refletindo sobre essas questões, Arroyo (2005, p. 36) afirma que:

Só tem sentido incorporar uma criança no Ensino Fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. Está faltando a pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com os conteúdos.

Arroyo (2005) ressalta, também, que, se for para manter as instituições tradicionais e conteudistas, a ampliação do Ensino Fundamental não é a solução para os problemas que se vem enfrentando na educação brasileira, mas, sim, uma escolarização prematura em um sistema de ensino falho. É fundamental conhecer o perfil e as necessidades das crianças aos seis anos de idade.

As atividades lúdicas na escola precisam ser vistas como elementos fundamentais para o de-

envolvimento infantil, contribuindo para a aprendizagem e a formação das crianças no momento em que estão inseridas no contexto das atividades propostas pelo professor, na organização da sala de aula e da escola, imersas nos conteúdos da grade curricular de forma que sejam atividades praticadas não com um intuito único de se divertir, ou de criar, ou de se movimentar, ou de aprender determinado conteúdo. Pois, a ludicidade é inerente à infância e constitui-se na condição do exercício pleno do ser criança.

Infelizmente, na escola ainda estão presentes atividades monótonas, cansativas e passivas, de um modelo tecnicista e racionalista de educação. Nesse sentido, segundo Barbosa (2006, p.52), “[...] ao chegar às escolas as crianças são vistas muito mais como alunos do que como crianças; como pessoas que precisam dominar conteúdos, e não como crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico”.

Acredita-se que as possibilidades, as estratégias e as práticas para a alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos devem ser pensadas e construídas a partir das concepções das professoras alfabetizadoras em relação à infância e à ludicidade. As narrativas mostram que as colaboradoras da pesquisa percebem a importância das transformações de suas práticas.

Considerações Finais

Trabalhar com o discurso de três professoras alfabetizadoras no Ensino Fundamental de nove anos mostrou angústias, dúvidas, inquietações e reflexões necessárias para estas professoras. Quando expõem suas práticas e suas concepções frente às mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, as professoras deixam transparecer que não estão preparadas para discutir todas as questões que permeiam sua atuação docente.

As concepções docentes frente à ampliação do Ensino Fundamental foram analisadas no sentido de perceber o conhecimento das professoras sobre

as leis e as discussões que permeiam o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. As professoras mostraram-se estar diante de desafios importantes quando reconheceram que muitas mudanças devem ser feitas. Embora mostrem preocupações com a infância, o brincar e a alfabetização, projetando-as para as práticas com o primeiro ano, essas professoras nem sempre se mostram conhecedoras das leis, das orientações e da forma como implementar as mudanças necessárias.

Diante das novidades tanto na política pública como nos estudos sobre a alfabetização e a infância, é fundamental que a escola não seja a mesma daquela em que se estudou há 40, 30 ou 20 anos atrás. Como afirma Mello (2009, p.21):

Muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na educação da infância e mesmo no Ensino Fundamental, especialmente no que concerne à aquisição da escrita, carece de uma base científica e, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nessas práticas e buscar, com base nesses novos conhecimentos, maneiras de atualizar a forma como trabalhamos.

É preciso que os próprios professores aceitem incorporar mudanças, mas principalmente que eles sejam os protagonistas destas transformações, refletindo, analisando e buscando práticas que sejam coerentes com a realidade. Esta pesquisa proporcionou exatamente isso: colocaram-se os professores não apenas como atores principais, mas como autores do processo que vivenciam. Acredita-se que foi possível mostrar às colaboradoras da pesquisa que o Ensino Fundamental de nove anos agora é construído por elas, a partir dos alicerces que elas dispõem: conhecimentos, pesquisas, saberes, ousadia, iniciativa de mudança. Certamente, também os leitores desta pesquisa poderão perceber a importância das ações reflexivas e da análise de suas práticas.

As leis e as orientações do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos precisam ser estudadas mais profundamente entre os professores e os gestores, bem como precisam ser conhecidas pela comunidade escolar. Cabe aos

professores conhecer, estudar e colocar em prática as modificações que devem ocorrer no início do Ensino Fundamental, visto que o ano 2012 já começou, e a Lei Federal nº 11.274/2006 estabeleceu o ano de 2010 como prazo máximo para as modificações (Brasil, 2006a).

Esta investigação mostra que, como educadores, é possível e necessário estabelecer a reflexão das infâncias existentes e das práticas lúdicas pertencentes às crianças a partir da retomada de concepções docentes. No entanto, é necessário, além disso, que os próprios alfabetizadores se coloquem como investigadores dos novos decretos e de suas próprias ações a fim de instaurar práticas bem fundamentadas e refletidas, sendo, por conseguinte, cada vez mais relevantes para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Referências

- Abrahão, M.H.M.B. (Org.). *A aventura autobiográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- Arroyo, M. Entrevista. *Revista Educação*, v.91, n.101, p.39-40, 2005.
- Barbosa, M.C.S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? *Revista Pátio*, v.10, n.37, p.50-53, 2006.
- Baptista, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: Maciel, F.I.P.; Baptista, M.C.; Monteiro, S.M. (Org.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4.ed. Porto: Porto, 1994.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1>. Acesso em: 9 ago. 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*, 7 out. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Brasília: MEC, 2006b.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBE nº 39, de 8 de agosto de 2006c. *Diário Oficial da União*, 25 ago. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2008.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- Carvalho, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Durli, Z.; Shneider, M.P. Regulação do currículo no ensino fundamental de nove anos. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.170-178, 2011.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Goulart, C.M.A. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. *Revista Eletrônica Escrita*, v.1, p.1-10, 2007.
- Guedes-Pinto, A.L., et al. A Organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. In: Brasil. Ministério da Educação. *Pró letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC, 2007.
- Kramer, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006.
- Marangon, C. O direito de aprender. *Revista Nova Escola*, v.22, n.208, p.28-35, 2007.

Marega, A.M.P.; Sforzi, M.S.F. A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar? *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.143-151, 2011.

Mello, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009.

Nascimento, A.M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Brasil, Ministério da Educação. *Ensino*

fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

Soares, M. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em 23/7/2011, aceito para publicação em 13/2/2012.