

O QUE OS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO ESTÃO APRENDENDO NA SALA DE AULA: A POSIÇÃO DAS CRIANÇAS E DE SEUS FAMILIARES

SUSANA INÊS MOLON*
LIZANDRA BARRETO PEREIRA**
ALICE BALDEZ DE AVILA***
CAMILA TRINDADE****

RESUMO

Este artigo aborda a posição de crianças e de seus familiares sobre o que os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental estão aprendendo em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de orientação sócio-histórica desenvolvida por pesquisadoras do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social da Furg. Foram realizadas entrevistas com 36 crianças e 30 familiares de duas turmas de uma mesma professora em uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS. Os resultados demonstram que diversos alunos ainda não se apropriaram da escrita e da leitura como forma complexa de comunicação e de expressão. Constatou-se a necessidade da articulação do letramento e da alfabetização, com reconhecimento da especificidade de cada um e com a compreensão de que são processos constitutivos das relações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Primeiro Ano; Aprendizagem; Crianças; Familiares

RESUMEN

En este artículo se analiza la situación de los niños y sus familias acerca de lo que los niños del primer año de la escuela primaria están aprendiendo en las clases. Se trata de un estudio cualitativo de orientación socio-histórico desarrollado por investigadoras del Laboratorio de Pesquisa y Estudios en Psicologia Social de la Furg. Se llevaron a cabo entrevistas con 36 niños y 30 miembros de la

* Prof^ª. Dr^ª. Associada do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande susana.molon@furg.br

*_s Graduanda do curso de Psicologia e Bolsista de Iniciação Científica da FURG/PIBIC/CNPq lizandrabarretopereira@hotmail.com.br

*_{ss} Graduanda do curso de Psicologia e bolsista de Iniciação Científica do liceavila@hotmail.com

*_{sss} Graduanda do curso de Psicologia e bolsista de Iniciação Científica da FURG/PROBIC/FAPERGS trindadecami@gmail.com

familia de dos clases de la misma maestra en una escuela municipal de la ciudad de Rio Grande/RS. Los resultados muestran que muchos estudiantes aún no se han apropiado de la escritura y la lectura como una forma compleja de comunicación y expresión. Se señaló la necesidad de la articulación del proceso de lectura y escritura y la alfabetización, con el reconocimiento de la especificidad de cada uno y con el entendimiento de que son procesos constitutivos de la relación enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Primer Año; Aprendizaje; Niños; Familiares

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa intitulada “Significados e sentidos produzidos pelas crianças, familiares e professoras sobre as experiências das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos” desenvolvida pelas pesquisadoras do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – LAPEPSO da Universidade Federal do Rio Grande, realizada no ano de 2014, em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, em uma escola municipal da periferia da cidade do Rio Grande/RS.

No ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande iniciou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a escola em questão teve, então, a sua primeira turma. Desde então, as pesquisadoras do LAPEPSO acompanham algumas turmas do primeiro ano, participando da formação continuada dos professores e dos debates no cenário nacional sobre a nova organização do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, de acordo com Nogueira e Peres (2011) e Sarmiento, Silva e Pauly (2011), as pesquisas na Pós-graduação em Educação, no período de 2006 a 2010, priorizam a implantação e a consolidação do Ensino Fundamental de Nove Anos, com ênfase nos dispositivos legais, no processo de ensino aprendizagem (alfabetização e letramento), nas concepções de infância das professoras e nas relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Portanto, pode-se evidenciar que pouco se indaga sobre o modo como as crianças estão vivenciando essa nova experiência escolar; além disso, não se investiga como as famílias estão entendendo essa nova organização do ensino. Nesse sentido, considera-se fundamental investir em trabalho de pesquisa com os sujeitos envolvidos e afetados por decisões de políticas públicas,

sobretudo de Educação que produzem impacto no cotidiano das escolas e na vida das famílias com filhos em idade escolar.

Desse modo, faz-se necessário pesquisar o modo como as crianças estão vivenciando e experimentando o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como de que maneira as famílias estão compreendendo a proposta pedagógica e o processo de aprendizagem dos seus filhos.

Este estudo investigou o posicionamento das crianças e de seus familiares sobre a inserção no primeiro ano, suas experiências no cotidiano escolar e seus entendimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão da implantação do novo Ensino Fundamental por meio das experiências das crianças e de seus familiares pode contribuir para o debate sobre o processo de alfabetização, de letramento e de escolarização dos alunos, bem como as práticas pedagógicas dos professores e o cotidiano escolar.

O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nos últimos anos, inúmeras modificações vêm ocorrendo na Educação Básica, especialmente com a matrícula obrigatória aos seis anos, tais como a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, a redefinição da Educação Infantil e o estabelecimento do Ciclo da Infância, que é formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, e que prevê a progressão dos alunos do 1º ao 3º ano sem retenção.

A ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, efetivada através da Lei Federal nº 11.274/2006 do Governo Federal, indicava o começo de mudanças no cenário da alfabetização, que teve continuidade com a criação de uma resolução, lançada no ano de 2010 (CNE/CBE nº 07 1412/2010), que definiu os três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos como Ciclo Sequencial de Ensino ou Bloco Pedagógico e prevê em seu artigo 30:

Os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – A alfabetização e o letramento;

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 na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (CNE/CBE nº 07 1412/2010, p. 8).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi lançado em 2012, como um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa envolvem um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuíram para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. As diretrizes e as ações do Pacto foram estabelecidas pelo Ministério da Educação e a questão é a operacionalidade dessa mudança nas escolas, principalmente, na apropriação de conceitos teórico-metodológicos apresentados nesse Programa.

No mesmo ano de 2012, o Ministério da Educação lançou o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, que defende que a criança tem “no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de ‘aprender a ler e a escrever’, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas” (BRASIL, 2012, p. 6). Este documento considera que os conceitos estruturantes da aprendizagem são a língua, o texto, os gêneros textuais, o letramento e a alfabetização.

Nesse sentido, o letramento é entendido como o processo que decorre em situações de leitura e produção de textos orais e escritos:

O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. (BRASIL, 2012, p. 26)

E a alfabetização, pode ser entendida:

[...] em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. [...]

O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita [...]. (BRASIL, 2012, p. 27)

Na definição dos conceitos que estruturam a aprendizagem, esse documento (BRASIL, 2012) traz a argumentação de que atualmente as demandas sociais solicitadas através das práticas de escrita e leitura desencadearam diferentes modos de pensar e conceber o processo de alfabetização, sendo que “somente apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir tais demandas. O letramento é essencial” (BRASIL, 2012, p. 28-29).

Partindo do que está previsto nesses dispositivos legais e nos documentos de orientação, percebe-se que, nos últimos anos, muitas alterações estão sendo feitas quando se pensa na alfabetização no Brasil. Os professores alfabetizadores enfrentam inúmeros questionamentos e incertezas vivenciadas devido à antecipação da matrícula obrigatória para as crianças de seis anos e a não retenção nos primeiros anos, questões que incidem diretamente nas práticas pedagógicas com as crianças, na compreensão da alfabetização e do letramento.

Soares (2004), ao se referir à Educação brasileira, revela preocupação em relação à hierarquização ou predominância teórica e prática dos termos alfabetização e letramento. Segundo a autora, há “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento” (p. 8), considerando o fato de que esse movimento pode resultar na “perda de especificidade da alfabetização” (p. 9).

A ênfase no processo de letramento na aprendizagem escolar, ainda segundo a autora, poderia ser compreendida como um dos elementos relevantes desencadeadores do fracasso na aprendizagem, subentendendo-se que apenas:

Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. (SOARES, 2003, p. 17)

Essa compreensão do aprendizado de modo indireto também concretiza a perda da especificidade no processo de alfabetização, pois atrelado a ela desenvolveu-se a “ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 17). Alfabetização, de acordo com Soares (2003, p. 15), são as muitas facetas dos elementos de “consciência fonológica e fonêmica,

identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita”, entre outros.

Assim, esse entendimento de não haver método para o desenvolvimento do processo de alfabetização implicaria a não sistematização desse conhecimento no processo de aprendizagem das crianças. Entretanto, concorda-se com Soares (2003, p. 1) quando a autora afirma que “a criança tem de aprender isso. Ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema”.

A necessidade da retomada da especificidade da alfabetização não indica, porém, uma volta à alfabetização tradicional, ou o deixar de lado a esfera da aprendizagem do letramento. Muito pelo contrário, essa retomada implica, conforme Soares (2003), reinventar a alfabetização sem retroceder, sendo respeitada a “especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro” (p. 15).

Tendo presente as considerações do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem, e compreendendo a importância de ouvir as crianças e seus familiares, neste artigo foram analisados, a partir das falas das crianças e dos seus familiares, os entendimentos acerca da aprendizagem, sobre o que elas aprendem, o que não aprendem, por que os outros não aprendem e quais práticas escolares se relacionam com o aprendizado.

Para tanto, a pesquisa teve como foco o espaço da sala de aula, das interações sociais, das experiências das crianças no cotidiano escolar, incluindo a entrada na escola, o recreio, a merenda e o pátio; além disso, as brincadeiras, os jogos, a imaginação, o pensamento simbólico, a ludicidade, as atividades e os diálogos no contexto de ensinar e aprender. Considera-se que as vivências das crianças em relação às brincadeiras são muito importantes no decorrer de seu desenvolvimento e seu aprendizado, especialmente para as crianças de seis anos de idade, em que a proposta pedagógica deve considerar a ludicidade e as infâncias nos processos de alfabetização e de letramento.

Assim, a escolarização ampliada e a maior oportunidade de acesso à escola podem ser vista por pesquisadores do campo da Educação como um avanço com relação às políticas educacionais para a infância, porém eles apresentam algumas preocupações no que se refere à antecipação da idade de acesso ao Ensino

Fundamental para seis anos de idade. Alguns estudos colaboram nessa discussão, como, por exemplo, o de Barbosa (2006; s/r), o de Santos e Vieira (2006) e o de Mota (2010).

Barbosa (s/r) e Mota (2010) destacam que as preocupações mais frequentes da escola de Ensino Fundamental estão dirigidas aos alunos, ao currículo e à avaliação, “e que aspectos importantes à Educação das crianças pequenas, como as infâncias, as culturas, a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade dificilmente têm sido alvo de preocupações para esse nível de ensino” (MOTA, 2010, p. 26). Assim, pode-se salientar que “as experiências mostram-nos que a ‘concepção escolarizada de educação’ é que possui maior poder. E entre uma visão de educação, pensada como processo aberto e amplo, e outra, de ensino direto de conteúdos, geralmente a última é a vencedora” (BARBOSA, 2006, p. 46).

Já Santos e Vieira (2006) provocam uma reflexão sobre o contexto escolar em relação à infraestrutura, ao currículo e à formação dos professores. Afirmam, as autoras, que o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos “torna-se mais complexo, devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca” (p. 5). As autoras evidenciaram isso através dos relatos de professores da rede municipal e estadual que levantaram diversas questões dignas de reflexões durante seminários e encontros por todo o país.

Essas problematizações e discussões levam a várias indagações: como as crianças estão vivenciando e experimentando essa nova organização dos tempos e dos espaços na escola? (já que elas obrigatoriamente estão ingressando mais cedo na escola). O que elas estão ou não aprendendo? Como os familiares estão compreendendo os processos de aprendizado e de desenvolvimento das crianças inseridas nessa proposta pedagógica? O que significa para os alunos e familiares a não retenção no primeiro ano?

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os pressupostos metodológicos dessa investigação fundamentam-se na abordagem sócio-histórica, na qual o método é uma questão central e essencial, isto é, não é visto como algo *a priori* nem *a posteriori* ao processo de investigação, mas sim como algo que é simultaneamente pré-requisito e produto, instrumento e

resultado do estudo (VYGOTSKY, 2001). O método é indispensável e constitutivo de todo o processo de conhecer.

Freitas (2002, p. 27) diz que “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. Portanto, não se pode isolar o momento da ação de sua história, nem isolar o sujeito das suas relações sociais, assim como não se pode realizar a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos.

No que se refere à pesquisa com crianças, Silva, Barbosa e Kramer (2005) e Kramer e Leite (1996) postulam como fundamental ouvir os ditos e os não ditos, “escutar os silêncios”. Para essas autoras, o percurso metodológico desse tipo de pesquisa deve basear-se na construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações.

Segundo Kramer (2007, p. 17):

Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que demonstra brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças.

Nas pesquisas com crianças investiga-se sempre relações, o que torna fundamental ver (observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica) e ouvir (captar e procurar entender; escutar o que foi dito e não dito, valorizar a narrativa, entender a história), pois são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Mais do que “dar voz”, trata-se de escutar as vozes e observar as interações e situações sem abdicar do olhar do pesquisador, e sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005).

Os sujeitos da pesquisa foram 36 crianças, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, e 30 familiares (pai, mãe, irmão, irmã, avó, avô). Foram pesquisadas duas turmas de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as crianças e com seus familiares. Na turma da manhã, foram entrevistadas 18 crianças, cujas conversas oscilaram entre sete e 51 minutos, e 15 familiares, com tempo de duração das entrevistas entre cinco

minutos e uma hora. Na turma da tarde também foram entrevistadas 18 crianças, sendo que as conversas variaram de três a 34 minutos, e 15 familiares, de seis a 36 minutos.

As entrevistas com as crianças e com os familiares foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2014 e ajudaram a equipe de pesquisadoras a ficar atenta à dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social, uma vez que não se limitaram a uma troca de perguntas e respostas delineadas previamente, pois foram compreendidas como uma produção de significações estabelecidas em um campo intersubjetivo e dialógico; portanto, os sentidos e os significados foram construídos na interlocução e dependeram das situações experienciadas, dos horizontes espaciais ocupados pelas pesquisadoras, pelas crianças e pelos familiares (FREITAS, 2002).

Partindo da compreensão de que o processo de pesquisa se constitui também através da relação entre sujeitos e pesquisadores e que ao longo do processo de investigação as pesquisadoras se sentiram motivadas e ativaram suas memórias sobre suas experiências escolares, optou-se pelo uso de nomes fictícios, que foram escolhidos pelas pesquisadoras a partir das suas vivências escolares.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (FRANCO, 2007) aliada à análise microgenética (GÓES, 2000). Esses tipos de análise têm se apresentado como possibilidade promissora para o estudo dos processos de constituição do sujeito no contexto de ensinar e aprender, pois permite a compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos psicológicos, já que articula o nível microgenético das interações sociais com o estudo do funcionamento dialógico e discursivo do sujeito, bem como permite a análise dos detalhes e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas sem perder a dimensão histórica.

A análise microgenética permite vincular minúcias e indícios particulares, ou seja, minúcias indiciais às condições macrosociais e à prática social dos sujeitos, configurando-se como uma forma de construção de dados advindos da análise de episódios interativos, “sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS CRIANÇAS

Cabe esclarecer que o objetivo do presente artigo é compreender a posição das crianças e de seus familiares sobre o que os alunos estão aprendendo ou não na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Desse modo, não se investigou nem se verificou a construção e a apropriação da escrita e da leitura no processo de alfabetização e de letramento entendido pela professora, mas sim a posição das crianças e de seus familiares.

Com relação à escrita, as crianças nomearam e/ou exemplificaram alguns momentos pontuais que elas consideram já saber escrever algumas palavras. Quando indagadas sobre o que já aprenderam, uma respondeu “Só sei escrever meu nome, o nome da minha mãe, nome do meu irmão. Não sei escrever o nome do meu pai”. (Entrevista do Marlon realizada no dia 04/12/14). Outra aluna disse “Eu sei escrever o meu nome e o nome do meu pai”. (Entrevista da Lídia realizada no dia 28/11/14)

Compreende-se que essas respostas das crianças “deixam explícito que não são quaisquer palavras que elas sabem escrever” (FRITZEN e SILVEIRA, 2009, p. 9). Ou seja, são palavras, sons ou desenhos que possuem intensa significação para as crianças e, por isso, elas possuem mais facilidade em aprimorar o processo de leitura e escrita, através desses elementos de significação.

Nesse sentido, deve-se ressaltar que muitas das crianças entrevistadas relataram que a primeira palavra que aprenderam a escrever foi seu próprio nome, em seguida, o nome da mãe, da irmã, e assim por diante. Ou seja, uma palavra que para elas tem grande significado e caráter afetivo.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991, p. 133) compreende que o desenvolvimento da escrita:

deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e de dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

E quando questionadas sobre o que aprenderam na escola, as respostas das crianças também representaram suas experiências significativas em relação ao seu momento de aprendizagem:

Pesquisadora: O que tu já aprendeste aqui na escola?

Pedro: Ah, um monte de coisa. Eu já aprendi a fazer as letras, fazer as folhinhas, fazer a data. (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

Lídia: Aqui. Nada ainda. Não aprendi nem a lê. (Entrevista realizada

no dia 28/11/14)

Lucas: O que eu aprendi, a escrever a data, a desenhar. (Entrevista realizada no dia 07/11/14)

A escrita da data e o não saber ler constituem momentos e elementos significativos para diversas crianças entrevistadas que devem ser analisados e refletidos. Tendo em vista também que essas significações são produzidas em um contexto de sala de aula comum a diversas crianças e nas relações familiares.

A escrita da data, muitas vezes, era realizada de forma mecânica e diariamente repetida pelos alunos, ou seja, atividade de sala de aula que se caracterizava por seu aspecto mecânico e sem sentido para as crianças. As crianças mencionaram não gostarem de escrever a data “não gosto de fazer a data” (Entrevista da Naiara realizada no dia 11/11/14).

Durante as entrevistas feitas com os alunos e com seus familiares, percebe-se que uma das principais atividades propostas pela professora era a cópia da data. Segundo o relato das crianças, a professora, assim que chegava à sala de aula, escrevia a data no quadro e os alunos deveriam copiá-la em seus cadernos. A cópia era uma tarefa considerada pelas crianças como cansativa e sem significado, como pode-se ver nos seguintes relatos:

Pesquisadora: Hum, tem alguma coisa que tu não gostas de fazer aqui?

Joice: copiar um monte de coisa.

Pesquisadora: é? E tu tens de copiar muita coisa?

Joice: de vez em quando a professora bota alguns números no quadro e escreve um monte de palavra gigante.

Pesquisadora: e aí vocês têm de copiar?

Joice: tudinho.

Pesquisadora: e tu não gosta?

Joice: não gosto. (Entrevista realizada no dia 12/11/14)

A separação entre o aprendizado da escrita e da leitura, bem como a ênfase em um ou em outro processo, representa o que Fritzen e Silveira (2009, p. 11) afirmam como “a hierarquização do conhecimento e a não articulação entre palavra e significados”, fato que se fez muito presente nas falas das crianças entrevistadas, quando mencionaram que estão começando a ler, mas não sabem escrever “*Ah, aprendi é, estou quase aprendendo é a ler. A escrever eu não sei*” (Entrevista do Heitor realizada no dia 12/11/14), ou consegue escrever, mas não desenvolve a leitura “*Escrever eu sei, mas ler não*” (Entrevista da Ana Paula realizada no dia 10/11/14).

Vygotsky (1991, p. 119) reflete sobre esse movimento apontando como uma de suas consequências o fato de que em diferentes contextos acaba-se ensinando “as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se que tal forma mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

As experiências com os processos de construção do desenho iniciam muito antes de a criança entrar na escola. O que se efetiva a partir da entrada da criança na escola é que a “escolarização potencialmente propicia situações em que a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico” (SILVA, 2002, p. 33).

Em função dessa possibilidade que a escola propicia, a prática do desenho ganhou destaque nas falas das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando questionadas sobre o que elas aprenderam na escola, suas respostas foram relacionadas também à produção gráfica do desenho:

Marlon: Aprendi... Bom. Aprendi a fazer animais! Porque não fui eu que fiz os animais, sabe, os animaizinhos assim, sabe? O urso! A professora fez uma cópia assim, né, no quadro e eu tinha que fazer igual! Fiz um pouquinho gordinho assim, né, o urso, e a cabecinha assim, as orelhas. (Entrevista realizada no dia 04/12/14)

Destaca-se ainda o fato, segundo Silva (2002), de que a prática do desenho no ambiente escolar não ocorre de modo isolado. Ela é permeada pelas interações com outros sujeitos, como professores e outras crianças que instigam o processo de reflexão-ação, envolvidos na ação gráfica.

O desenho e o faz-de-conta representam uma parte muito importante da aprendizagem da criança no início do Ensino Fundamental. Mello (2005) aponta que ao invés de levarmos para a Educação Infantil tarefas e atividades consideradas típicas do Ensino Fundamental, o contrário deve ser feito, ou seja, atividades que desenvolvam a habilidade da criança de expressar-se, como o desenho, a pintura e a dança, são fundamentais para o desenvolvimento infantil e tornam-se a base para a aquisição da escrita. Assim, a partir do momento em que a criança percebe como o desenho, por exemplo, torna-se uma representação do objeto que deseja mostrar, a escrita pode ser entendida da mesma forma.

Com isso, pode-se questionar a maneira como a aprendizagem da escrita e leitura está sendo abordada com as crianças nas duas turmas do primeiro ano investigadas. Faz-se necessário que lhes seja explicado o sentido social da escrita,

despertando, assim, o desejo nas crianças pela aprendizagem da linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. Mas o que acontece nas salas do primeiro ano não é isso, muitas vezes as crianças acabam compreendendo que devem fazer as atividades escritas simplesmente para atender as exigências do professor.

Para Mello (2005), isso também acontece porque, nas escolas, ao se tentar tornar o processo de aprendizagem mais simples, ou seja, ensinando primeiro as letras, e em seguida a formar sílabas, perde-se o sentido para o qual a escrita foi criada, a comunicação e expressão. Segundo a autora:

[...] insiste-se no reconhecimento das letras - com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho de letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. [...] a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. (MELLO, 2005, p. 26-27)

Essa autora traz ainda que as crianças, por conta disso, acabam ficando sem tempo para se expressarem mais livremente em sala de aula. Pode-se evidenciar que algumas atividades que privilegiavam a expressão, como a pintura, a dança, a fala, etc., não eram consideradas, na maioria das vezes, como importantes para a aprendizagem. Assim, os alunos ficavam muito tempo dedicados à tarefa de treino da escrita, isto é, a cópia pela cópia, e nesta atividade a escrita deixa de ser compreendida como uma forma de linguagem capaz de possibilitar a comunicação e a expressão das ideias e dos pensamentos. Desse modo, concorda-se novamente com a autora quando afirma que “sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever” (MELLO, 2005, p. 27).

No trecho abaixo pode-se ver como uma aluna relata os momentos em que pode se expressar por meio da fala:

Daiane: A gente brinca na pracinha, que a gente tem que ficar esperando na fila e é bem legal porque a gente tem tempo para conversar.

Pesquisadora: tu gostas de conversar? E na sala de aula dá para vocês conversarem?

Daiane: dá. Mas só quando a gente está no lanche! Porque a gente tem que estudar. E a tia diz, aí, parem de conversar e vão estudar. (Entrevista realizada no dia 10/11/14)

Com isso, percebe-se que a fala representa para as crianças uma forma de comunicação e de expressão possível em determinados momentos e espaços permitidos pela professora. Porém, o mesmo não acontece com a escrita e a leitura que são caracterizados como atividade de estudo. É necessário, então, fazer com que a escrita e a leitura adquiram o mesmo significado, tornando-se, assim, essenciais.

Se as crianças puderem conviver com a escrita e com a leitura [...] enquanto vivem muitas experiências significativas – [...] e se puderem comentar essas experiências e registrá-las por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches -, a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se do mundo. (MELLO, 2005, p. 32)

Nesse sentido, Benevenuti e Fischer (2009) falam em um processo de “alfabetizar letrando”, que consiste em superar o método simplista de codificação e decodificação para adentrar em uma perspectiva em que o letramento é fundamental para a alfabetização. Eles propõem que:

Pensar a alfabetização articulada à dimensão do letramento é propiciar em sala de aula, situações que envolvam, de forma crítica e dialógica, as diferentes linguagens. Significa orientar, propor à criança para que pense e aprenda a linguagem sem limites determinados, que esta vem carregada de significado definido pelo seu contexto. (BENEVENUTTI e FISCHER, 2009, p. 12)

De acordo com algumas vivências na sala de aula, os alunos mencionaram que a professora falava “cada um aprende no seu próprio tempo”. Porém, o que as crianças não entendem é porque o colega consegue ler e ela não, o que causa grande ansiedade nelas: “Pesquisadora: *O que a Bruna está fazendo?*” “Julia: *Está aprendendo a ler.*” “Pesquisadora: *E o João está ensinando?*” [...] “Pesquisadora: *E a Bruna não sabe ler ainda?*” “Julia: *Sabe, mas eu vou fazer que ela não sabe, entendeu.*”

A significação não acontece imediatamente, pois vai se (re)configurando e se convencionando na relação, levando a significação à produção de sentidos que se singularizam num determinado acontecimento. E o que se produz afeta e marca aqueles que participam da produção. Segundo os escritos de Smolka (2004, p.35):

As crianças nascem em um mundo repleto, preche de

significações. E começam a viver e fazer sentido das práticas de cada dia [...] Vivem os cuidados, afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por estas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade, a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens. Imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem.

Assim, a significação é uma produção de natureza social, de signos, significados e sentidos. Com base em Smolka (2004, p. 45), “O signo é concebido não tanto, não só, ou não mais, como uma característica de elo intermediário de ligação entre dois elementos, mas com um caráter constitutivo, flexível e reflexivo”. A autora explica que:

Os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 45).

Segundo Silva e Toscano (2014), baseados nas ideias de Smolka, não se ensina apenas a “ler” e a “escrever”, existe uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Isto influencia diretamente na relação das crianças com o saber.

Outro fator que influi neste aspecto, de acordo com Silva e Toscano (2014), são as relações das crianças na escola, que podem estar relacionadas diretamente à maneira como se veem; sendo assim, se é visto de maneira negativa, é desta forma que se relacionará com o saber.

Nas entrevistas realizadas com as crianças da turma da tarde, quando questionadas sobre a possibilidade de algum deles não estar aprendendo, por unanimidade apontaram para os colegas Pedro e Renan, o que pode ser constatado nas seguintes falas:

Pesquisadora: Quem da tua aula tu acha que não aprende

Vinicius: Na aula, eu acho que não aprende é o Pedro.

Pesquisadora: O Pedro? Por quê?

Vinicius: O Pedro não sabe desenha a data. Ele borra as coisas

também, até o Renan eu acho que não faz nada.

Pesquisadora: O Renan também não aprende?

Vinicius: Não, ele não faz nada. (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

Pesquisadora: E o Junior chama o Renan de burro por quê?

Emanuely: Esses dias o Renan fez um desenho todo rabiscado. A tia falou para fazer um desenho sobre onde Jesus nasceu e ele fez um desenho todo rabiscado e o Junior chamou ele de burro. (Entrevista realizada no dia 28/11/14)

Nesse contexto, ambos são vistos de forma negativa por seus colegas, o que causa um impacto em suas vidas escolares. Se diariamente são reforçados por suas dificuldades, apropriam-se desta ideia e é isto que irão reproduzir. Isso pode ser constatado na fala de ambos, que já não conseguem ressignificar o saber e já veem a aprendizagem e a si mesmos de forma negativa: “Ah, muito chato! É muito chato, é muito chato, só brincar é muito bom” (Entrevista do Pedro no dia 04/12/14), “Todos aprendem! Menos eu”. (Entrevista do Renan no dia 28/11/14).

Deve-se propiciar à criança um ambiente acolhedor, onde suas dificuldades não sejam frisadas, para que, assim, consiga desenvolver as atividades propostas sem prender-se a possíveis “rótulos” executados por colegas, pessoas próximas ou pelo próprio aluno. De acordo com Fritzen e Silveira (2009), a criança deve lidar com a linguagem de modo saudável, sendo assim, precisa ser confiante e acreditar que é capaz de ler, escrever, compreender e produzir significados sobre o mundo. Quando este ideal não ocorre, as possíveis dificuldades das crianças são reforçadas pelos pais e colegas e chamadas de incapacidades, o que as tornam “crianças que não aprendem”. Para reforçar esta ideia, Silva e Toscana (2014, p. 16) dizem que:

A exclusão do aluno que não consegue aprender, por mais sutil que seja a forma de exclusão, causa marcas profundas, impossíveis de serem retiradas sozinhas, e que são carregadas durante toda a vida escolar caso não tenham a oportunidade de, numa ação de acolhimento e inclusão escolar, ressignificar o ensinar e aprender na escola, vivenciando situações de sucesso.

Existem diversas formas de interpretação sobre esse processo de ensino-aprendizagem, e cada criança irá ter o seu modo individual. Segundo Silva e Toscana (2014), a significação destas em situação de dificuldade de aprendizagem é construída e ressignificada dentro das relações de ensino, o que as leva por diferentes direções. Sendo assim, com as entrevistas realizadas

individualmente com as crianças foi possível constatar alguns pontos relevantes que significam o motivo de as crianças não estarem aprendendo. O que mais evidenciou-se nas falas estava atrelado a questões comportamentais. Sendo assim, para as crianças, aquele que não aprende é o que bagunça, que tem um comportamento diferente do que é esperado e que, às vezes, tem comportamento agressivo na sala de aula.

Pesquisadora: Por que será que algumas crianças não aprendem?

Emanuely: Teimosia.

Pesquisadora: Ah, ele é teimoso?

Emanuely: Esses dias a tia mando ele guardar o brinquedo e ele não guardou e ainda pisou no pé da tia. Na semana passa ele chamou a outra tia de um baita palavrão.

Pesquisadora: Tu achas que é por isso que ele não aprende?

Emanuely: É porque ele é desrespeitado. A mãe dele não dá respeito para ele. Esses dias ele estava aqui na escola, ele falou para mãe dele que ele queria ir embora e foi mesmo. (Entrevista realizada no dia 28/11/14)

Alisson: Ué, porque eles fazem letra grande. Falam um monte palavrão. (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

Patrick: Porque eles correm.

Pesquisadora: Tu não corres?

Patrick: Eu corro mais ou menos, na hora que eu termino eu corro. (Entrevista realizada no dia 04/12/14)

Para as crianças, os motivos da não aprendizagem estão relacionados a fatores individuais dos alunos, como atitudes e comportamentos julgados não adequados na sala de aula. É importante ter presente que muitas vezes esses motivos da não aprendizagem são compartilhados pelos familiares das crianças, o que desperta o interesse em conhecer os posicionamentos das famílias sobre essas questões abordadas com as crianças pelas pesquisadoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS FAMILIARES

A posição dos familiares, tanto da turma da manhã quanto da turma tarde, referente ao aprendizado escolar dos alunos do primeiro ano indicam que eles, de modo geral, compreenderam que os alunos ainda não se apropriaram nem desenvolveram a habilidade da leitura e da escrita. Cabe esclarecer, no entanto, que alguns familiares atribuíram o fato de as crianças ainda não lerem

e/ou escreverem em função de entenderem que ocorre um processo contínuo de aprendizado e que essas crianças estariam no início dele durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Destaca-se ainda o fato de que alguns familiares não compreenderam exatamente o que representava na prática esse "processo de aprendizagem", ou seja, eles apenas reproduziram os discursos que lhes eram repassados sobre a nova proposta pedagógica sem efetivamente se apropriarem do que significava o Ciclo Sequencial de Ensino ou Bloco Pedagógico dos três primeiros anos.

Alguns familiares demonstraram-se frustrados com essa nova proposta, pois entenderam que os filhos já deveriam estar lendo e escrevendo ao fim do primeiro ano. Desse modo, posicionaram-se contrários, não aprovando a mudança do Ensino Fundamental para Nove Anos. Segundo eles, as crianças passam muito tempo brincando e não conseguem se alfabetizar, atribuindo a culpa dessa situação à professora e, por vezes, à escola.

Pai Adão: Ele gosta de desenhar. Pois é meu filho diz que a professora não tá ensinando a ler e a escrever, não pai tá só me ensinando a pintar, a fazer massa, brincar e jogar bola, chega na hora do recreio tem merenda, depois, então tá! [...] Só que ele me fala! Mas eu não fico muito contente, não! (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

Mãe Sueli: Mas aí eu acho que é mais um pouquinho que devia aprender mais ainda um pouquinho do que brincar. É porque ele já brinca bastante em casa. Quando ele chega do colégio também brinca. Acho que é mais ensinar do que brincar. Porque na escolinha ele já brincava bastante. (Entrevista realizada no dia 10/11/14)

Esse mesmo desconforto foi manifestado pelos familiares das crianças que mencionavam suas preocupações com o ano seguinte, pois tinham a percepção de que a professora havia realizado muitas brincadeiras e poucos aprendizados no primeiro ano. Alguns familiares criticaram as práticas pedagógicas relacionadas ao brinqueado em sala de aula.

De acordo com a posição dos familiares, sobre as aprendizagens dos alunos durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber suas ansiedades por aquilo que as crianças ainda não aprenderam.

Mãe Fátima: Porque ele não conseguia fazer o nome dele. Aí eu comecei a explicar pra ele, né, teu amiguinho te chamou de burro, mas tu não é burro, meu filho! Tu vais aprender com o tempo,

não é todos que vão aprender juntos. A gente conversa com ele, ele é um guri meio calmo, assim às vezes custa para entender as coisas da aula. Tem uma dificuldade para aprender. (Entrevista realizada no dia 28/11/14)

Mãe Neide: Ele tá aprendendo a escrever o nome dele, mas mais ou menos ele não aprendeu totalmente ainda. Só que ele tem as dificuldades de pegar as coisas, ele é lento para pegar, sendo que ele tem probleminha de cabeça. (Entrevista realizada no dia 20/11/14)

Nesse contexto, foi possível evidenciar em alguns familiares a falta de conhecimento sobre as mudanças do ensino propostas a partir de 2006. Isso evidencia-se principalmente quando, nas entrevistas, mencionam que seus filhos não irão passar para o segundo ano porque ainda não aprenderam a ler.

Pesquisadora: E o que que tu esperas do segundo ano?

Mãe Neide: Espero que seja melhor que o primeiro, porque o primeiro para ele tá ruim.

Pesquisadora: Por que que tu achas que está ruim?

Mãe Neide: Ah porque ele não fazia muito no início, agora que ele vai começar a fazer as coisa. Se passar para o segundo ele vai passar sem saber praticamente nada. Sem saber escrever, sem saber ler. A irmã dele foi aprender a ler agora no segundo ano. E também porque a gente colocou ele nas aulinhas particulares que tem aqui no colégio. Porque ele não sabia.

Alguns familiares, que de certo modo conheciam as mudanças que ocorreram no Ensino Fundamental de Nove Anos, relataram que preferiam que a retenção permanecesse como forma de estímulo para que seu filho aprendesse, “Tem que, tem que saber, ele não sabe nada. Ele chega em casa e mostra os desenhos, é massinha que a professora faz, diz que desenha coisa. Para mim isso aí num dá, tem que saber ler já e escrever” (Entrevista do Pai Adão 11/11/14)

Dessa forma, alguns familiares relataram que, devido a preocupação com a aprendizagem, começaram a ensinar os filhos em casa, de acordo com seus próprios métodos de ensino. Entretanto, alguns mencionaram sentir medo de interferir no trabalho realizado pela professora, principalmente por desconhecem o motivo pelo qual não realizam atividades em casa com as crianças. Os familiares que disseram ensinar as crianças em casa, mencionam utilizar os mesmos métodos que foram submetidos em

seus processos de ensino-aprendizagem, pois ainda que sejam métodos mecânicos acreditam que funciona.

Mãe Clenecy: Sim, porque até nos outros filhos eu ajudava, né, os outros filhos eu ajudava a alfabetizar. Agora eu tive até um pouquinho de dificuldade porque eu não quis interferir no procedimento da escola. Eu estou me adaptando. Eu em casa já entrei na brincadeira de ensinar então eu a princípio eu não gostei. A princípio eu achei como é que ela vai aprender, saber. Na minha mente não tinha como aprender. Se eu não juntasse as letras com ela, se eu não dissesse os sons das letras, se eu não fizesse até o fim da palavra aquelas coisas. Eu achava que ela não ia aprender, mas incrível que eu estou vendo que aprende mesmo sem toda aquela, né, então creio que está dando certo. Assim, claro ela estava recém, recém no início né, não queria que ela saísse lendo. Então já conhecendo as coisas, claro antigamente esse negócio de reprovar, de passar quando a criança é maior já tem, é bom que a criança já tem aquela responsabilidade de estudar, de aprender. Mas elas pequeninhas, para elas tanto faz, tanto fez, se vai passar, se não vai. Elas não têm noção do futuro ainda, eu nunca fui muito de cobrar mesmo. (Entrevista realizada no dia 12/11/14)

Contudo, na perspectiva das crianças, ao serem auxiliadas pelos familiares elas vão para escola tendo um maior domínio da leitura e da escrita, como pode ser observado nas falas de dois alunos:

Bruna: Eu já aprendi a ler, a escrever algumas palavras, eu aprendi a pintar direitinho com meu pai e a professora me ensino também. Aí, às vezes quando, eu estou aprendendo, a tia faz um montão de coisas para a gente levar pra casa. (Entrevista realizada no dia 7/11/14)

Pesquisadora: Até o trinta e nove é bastante. Tu aprendeste isso aqui na escola?

Alisson: Não, eu já sabia. Minha mãe me ensino a contar lá em casa. Eu não era da escola ainda. (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

A participação dos familiares no processo de aprendizagem das crianças também foi percebida no decurso das entrevistas, tanto a partir dos relatos das crianças quanto dos familiares: “às vezes eu ensino ele assim, a contar do 1 ao 50, às vezes ele conta do 1 até o 19 a 18, eu ensino ele a escrever direito.” (Pai Adão), “A gente ajuda, ou eu ou minha mãe. Quando ela não sabia ler e escrever direitinho eu passava o alfabeto para ela ler, pra ela fazer em casa. (Entrevista da Mãe Marli realizada no dia 20/11/14).

Pode-se constatar que diversos familiares propuseram atividades em casa para que as crianças pudessem praticar a escrita e a leitura. Porém, alguns familiares mencionaram certa angústia, percebida tanto por parte deles quanto por parte das crianças, quando elas não conseguiam realizar as atividades de leitura e escrita em casa.

A participação revela também a disponibilidade dos familiares para com as crianças, bem como as preocupações com o aprendizado escolar dos alunos. Problematicando a ideia de que os pais de filhos de escola pública pouco se preocupam com a escolaridade de seus filhos. Patto (1992), em seus estudos sobre escola pública e família, já afirmava e defendia o entendimento de que para essas famílias o aprendizado era fundamental para suas crianças e que, ao seu modo, auxiliavam no seu aprendizado, considerando que talvez não fosse o mais adequado, mas visto como necessário.

Segundo Benevenuti e Fischer (2009), as preocupações com a aprendizagem e o domínio da leitura são cada vez mais evidenciadas no contexto escolar e na sociedade em geral. Outro aspecto evidenciado através das falas dos familiares foi um desconforto em relação à tarefa de copiar:

Mãe Cleusa: Eu me apavoro. Porque ele escreve um monte de coisas, mas não sabe o que está escrevendo! Porque ele chega em casa e diz assim, mãe, o que está escrito aqui? Mãe, a tia colocou para nós copiar.[...] Eles acabam copiando coisas que eles não entendem, então acho um absurdo eles copiarem do quadro coisas que eles não sabem que tão escrevendo. Eles teriam que ter uma noção. [...] Porque eu acho um absurdo tu chegar no segundo ano, tu passar ali um monte de coisas para criança, a criança ter que copiar, e ela não sabe o que está copiando. É assustador. Imagina tu escrevendo uma coisa que tu não sabes o que tu escreveste. (Entrevista realizada no dia 11/11/14)

É importante salientar que as atividades que aconteceram na sala de aula, com o intuito de treino da escrita, não estavam diretamente voltadas para a alfabetização, pois não faziam sentido para as crianças do primeiro ano, já que não havia o entendimento do significado dessa atividade.

Cabe ressaltar que os familiares questionaram as implicações que a não aprendizagem da escrita e da leitura terão no aluno no segundo ano do Ensino Fundamental, pois alguns alunos podem chegar ao segundo ano sem saber ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas modificações no sistema de ensino, apesar de já estarem em vigor há alguns anos, ainda são temas de discussões que circulam pelo cenário escolar atual, gerando dúvidas e preocupações entre os professores e as famílias das crianças atingidas por essa nova política educacional.

O município do Rio Grande implantou o Ensino Fundamental de Nove Anos em 2006. Já se passaram alguns anos e ainda hoje as dúvidas, incertezas e os questionamentos estão presentes em todos em envolvidos, sejam gestores, professores, alunos ou familiares.

Nesta última década, muitos estudos realizados enfatizaram os dispositivos legais da implantação e consolidação do Ensino Fundamental de Nove Anos, as concepções de infância dos professores e a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A aplicação dessas legislações implica adaptações e reformulações no sistema de ensino e no trabalho em sala de aula, levando em conta que os alunos estão chegando com menos idade à escola e que estão sendo inseridos em uma outra proposta pedagógica, baseada no Ciclo da Infância ou no Bloco Pedagógico.

Portanto, é necessário que exista uma nova sistematização no processo de ensino-aprendizagem, e isso deve ser discutido com os familiares e com as crianças a fim de que possam entender o trabalho docente que é realizado na sala de aula.

Nesse sentido, a posição das crianças e de seus familiares sobre o que os alunos estão aprendendo no primeiro ano permite revisitar alguns aspectos que vêm sendo motivo de preocupação dos educadores, dos pesquisadores e dos gestores responsáveis pela implantação das novas políticas públicas da Educação Básica no Brasil.

As entrevistas das crianças e dos familiares apontaram algumas questões para reflexão e aprofundamento, quais sejam: o brincar e o estudar; os tempos e os espaços para as múltiplas linguagens; as dificuldades de aprendizagem; os motivos para o não aprender; a necessidade de interferência ou não dos familiares no aprendizado dos filhos.

Essas questões indicam que é preciso repensar a maneira como a alfabetização está sendo apresentada às crianças, isto é, através de esquemas que ensinam letras e como juntá-las a fim de formar palavras. Palavras essas que não representam nada para as

crianças que tentam aprender a ler e escrever.

Acredita-se que o ideal é alfabetizar em contextos de letramento, visto que dessa forma busca-se garantir aos estudantes não a habilidade de uma técnica, mas fazendo o uso social da leitura e da escrita.

Para que o futuro leitor possa apropriar-se da linguagem escrita, deve entendê-la como forma de se expressar no mundo. Por meio da escrita ele poderá representar suas ideias e pensamentos e não apenas desenhar letras no papel. A escrita, assim como outras formas de expressão, representa a realidade. Dessa maneira, faz-se necessário que a criança possa desenvolver sua vontade de expressar-se através de outros meios além da fala. A escrita deve tornar-se, assim como a própria fala, um meio essencial pelo qual a criança deseja expressar-se.

O estudo de Fritzen & Silveira (2009) também constatou, através de entrevistas com crianças dos anos iniciais, que as primeiras palavras que elas aprendem são carregadas de significação e não apenas palavras quaisquer. Dessa maneira, entende-se que a prática docente deve atentar para as questões aqui apresentadas e repensar o método de ensino, visando a uma alfabetização diretamente vinculada ao letramento e que possa adquirir caráter significativo para as crianças, criando nelas a necessidade de apropriar-se da língua escrita como forma necessária de expressão e comunicação.

Outro aspecto a ser discutido refere-se à ludicidade, à brincadeira, aos jogos, à imaginação das crianças de seis anos de idade, inseridas em um processo de escolarização que prioriza os conteúdos, impedindo ou dificultando o desenvolvimento e a aprendizagem por meio do lúdico.

Ainda hoje, os familiares e as crianças tendem a compreender que a brincadeira não faz parte do estudar, que o lúdico não pode ser o elemento estruturante da prática pedagógica. As crianças se apropriaram do sentido produzido na sociedade de que a hora de brincar e de falar não pertence à sala de aula, ou pode ser realizada neste espaço quando a professora define um tempo de não aprendizagem. O lugar da brincadeira na sala de aula é separado, definido como “hora de brincar”, “acabou a brincadeira”.

As pesquisadoras Lira, Machado e Fassini (2011) também constataram, em uma pesquisa com crianças do primeiro ano, que o lúdico é negligenciado nas atividades propostas, que existe uma restrição ao ato de brincar das crianças.

Essa noção da dissociação do brincar e do aprender também

está presente na fala das famílias, vista com certa ambiguidade, já que percebem que os filhos são pequenos para ficarem sentados fazendo as atividades, mas pelo fato de estarem no primeiro ano, já deveriam estar aprendendo a ler e a escrever. Assim, consideram que o Ensino Fundamental diferencia-se da Educação Infantil. Para alguns familiares, lá era o tempo e o espaço do brincar, agora não é mais adequado usar a sala de aula para isso, considerando que as crianças podem brincar fora da sala de aula e da escola. Ferreira (2013, p. 92) verificou em seu estudo que “há uma alta expectativa dos pais em relação à escola. As famílias esperam que a escola promova um futuro melhor e mais digno para seus filhos”.

Desse modo, os familiares exigem dos professores que ensinem os filhos a ler e a escrever, que eles, os professores, não desenvolvam apenas atividades de desenhar, pintar, modelar, brincar. Com isso, a brincadeira na sala aula tende a ser vista como negativa, pois os familiares acreditam que as crianças precisam aprender a leitura e a escrita, não compreendendo, portanto, que a brincadeira e o desenho contribuem para o desenvolvimento e o aprendizado dos seus filhos.

Barbosa e Delgado (2012, p. 117) observam que “desde o início a escola não apenas teve como objetivo central ensinar a ler e a escrever, mas também treinar para o trabalho”. Nesse sentido, a obrigatoriedade de aprender a ler e a escrever relacionada ao treino para o trabalho exclui o brincar do Ensino Fundamental.

A mudança dessa noção equivocada sobre o papel do brincar no desenvolvimento e no aprendizado das crianças é um dos desafios que precisam ser enfrentados junto aos familiares, às crianças e também aos professores. Vários documentos e orientações já foram disponibilizados às escolas e aos professores defendendo a importância do lúdico na proposta pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental e sugerindo que, nessa reorganização, o primeiro ano seja um período de apropriação do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem e não uma antecipação do ensino. Além disso, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças acontecem no processo gradual da alfabetização e do letramento no Ciclo da Infância.

Assim, pode-se considerar que o posicionamento dos familiares aponta para a necessidade de maior esclarecimento sobre essa mudança de ensino, pois as famílias estão sendo atingidas e vivenciam sentimentos de angústia e ansiedade devido à preocupação com o não aprendizado e/ou com a dificuldade de aprendizagem dos filhos.

Essas questões que afetam os familiares também são percebidas nos professores, que apresentam dúvidas e inseguranças sobre suas práticas. Concorde-se com a constatação de Ferreira (2013) que os familiares têm pouca informação sobre essa mudança no ensino e os professores têm pouca orientação sobre suas práticas pedagógicas.

Desse modo, o cenário crítico e assustador das condições de aprendizado dos alunos, percebidas pelas crianças e seus familiares, aliado aos anseios e as angústias dos profissionais da Educação Básica que se encontram à frente de turmas que compõem o Ciclo da Infância, principalmente no que se refere à progressão dos alunos sem retenção do 1º ao 3º ano, possa ser ressignificado com experiências bem-sucedidas de alfabetização em contextos de letramento.

Assim, as incertezas e as dúvidas sobre as novas políticas públicas da Educação Básica, os relatos dos familiares e das crianças sobre as dificuldades e/ou não aprendizado dos alunos, os depoimentos dos professores sobre as dificuldades em realizar metodologias diferenciadas que contemplem a diversidade de entendimentos acerca da escrita e da leitura, as inseguranças no processo de alfabetização e nas escolhas metodológicas adequadas para a formação de leitores e escritores críticos sejam questões superadas e novos desafios sejam enfrentados na prática docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.. Inquietações e perplexidades. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes médicas, v. 3, n. 9, p. 46-47, nov. 2005/fev. 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Porque digo não para a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental de todas as crianças brasileiras de seis anos**. (mimeo.), s/r.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 114-148.

BENEVENUTTI, Z. M. S.; FISCHER, J. Alfabetização e letramento: o que registram os alunos e o que dizem as professoras do 1º ano do ensino fundamental. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Paraná, out, 2009. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2654_1762.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 07/10**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04/08**, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI; Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid= Acesso em 15 abril. 2015.

FERREIRA, V. S. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 38, nº 1, p. 75-96, jan./abr. 2013

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, M.T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **SciELO - Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, julho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 07 de maio, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

FRITZEN, C.; SILVEIRA, R. F. K. Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças. In: 32ª. Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Editora, 2009. p. 1- 15.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, p. 9-25, abril, 2000.

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

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

LIRA, C. M.; MACHADO, A. F. M.; FASSINI, C. S. de O. Professores e crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e

expectativas. **Contrapontos**, v. 11, n. 2, p. 125-133, maio/ago., 2011.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.21-36.

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

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

PATTO, M. H. S. A Família pobre e a educação pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n.1/2, p.107-121, 1992.

SANTOS, L. L. de C. P. & VIEIRA, L. M. F.. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES. V.27, n.96 – Especial, p. 775-796, out. 2006.

SARMENTO, D. F.; SILVA, G. F. da; PAULY, E. L. Ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n. 2, p. 188-198, mai./ago. 2011.

SILVA, D. M. da; TOSCANO, C. As significações dos alunos com dificuldade de aprendizagem sobre ensinar e aprender na escola. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/94-0.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2015.

SILVA, S. M. C. **A Constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

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

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 35-49.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, nº 52,

jul/ago, 2003. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>.
Acesso em 15 abril. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro**, nº 25, jan/abr, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em 15 abril. 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

