

PROFESSORES E CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESAFIOS E EXPECTATIVAS

TEACHERS AND CHILDREN IN THE FIRST YEAR OF NINE-YEAR ELEMENTARY EDUCATION: CHALLENGES AND EXPECTATIONS

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Doutora em Educação pela USP.

Andréia de Fátima Melo Machado

Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO.

Cristienne Caroline Souza de Oliveira Fassini

Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO.

Departamento de Pedagogia
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Guarapuava – PR – Brasil

Endereço

Rua Domingos Marcondes, 1514.
Guarapuava - PR
CEP: 85070-020

E-mail

aliandralira@yahoo.com.br

Artigo recebido em 30/03/2011

Aprovado em 10/05/2011

RESUMO

O objetivo deste texto é problematizar a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, bem como refletir sobre as expectativas das crianças sobre sua vida escolar neste período. Tais aspectos ganham relevância, considerando-se as necessidades que permeiam a mudança da própria estrutura escolar para esta nova organização, a qual tem gerado um grande desafio para todos os envolvidos no processo. Autores como Kramer (2006), Barbosa (2006) e Gorni (2007) amparam uma pesquisa qualitativa, que por meio de observações, questionários e entrevistas buscaram captar os vários aspectos que envolvem as práticas dos professores e a vivência das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Percebe-se que no ambiente escolar há uma série de indagações e debates em torno desta nova organização do Ensino Fundamental, gerando uma relativa insegurança em relação à metodologia utilizada pelos professores e que impõe um cotidiano às crianças que negligencia o lúdico nas atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Crianças. Professores.

ABSTRACT

This study investigates pedagogical practice in the first year of the nine-year Elementary Education, and the expectations of children with regard to school life during this period. These aspects are very important due to the need for changes in the school structure for the introduction of the new organization, which has presented challenges for all those concerned in the process. Authors like Kramer (2006), Barbosa (2006) and Gorni (2007) support a qualitative research that endeavors to analyze aspects involving teachers'

practices and children's experiences during the first year of the nine-year Elementary education, by means of observation, questionnaires and interviews. It is seen that in the school environment, there is a series of issues and debates surrounding this new organization of Elementary education, generating relative insecurity with regard to the methodology used by teachers and subjecting the children to a daily routine that lacks the element of play.

KEY WORDS: Elementary school. Pedagogical practice. Children. Teachers.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental de nove anos tornou-se meta da educação nacional, devendo os municípios adequar seus sistemas de ensino a essa nova organização. No mês de maio de 2005, com a Lei nº 11.114, torna-se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Posteriormente, a Lei nº 11.274, de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo o prazo para implementação pelas instituições educativas até 2010 e definindo como objetivo principal do Ensino Fundamental de nove anos "assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade".

Contudo vale destacar que a organização do Ensino Fundamental em nove anos trouxe uma série de embates e debates para a arena educacional, exigindo por parte de educadores e pesquisadores profundas reflexões e investigações que buscassem dar conta do imenso leque de questionamentos dirigidos à organização das práticas, dos espaços físicos e da formação do professor. Além disso, é preciso levar em conta a criança que integra este nível de ensino, em especial aquelas do 1º ano.

Neste sentido, o texto destaca reflexões acerca do processo de escolarização da infância, discutindo a necessária interlocução entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como o reconhecimento das características e peculiaridades das crianças de 6 anos de idade. Além disso, aponta os desdobramentos em termos de debates a partir da lei que tornou efetiva a ampliação do Ensino Fundamental, levando em consideração todo o processo de mudança no interior da escola. A partir dos resultados de uma pesquisa participativa, realizada numa instituição de ensino pública na Cidade de Guarapuava (PR), reflete sobre a prática dos professores e a organização do trabalho pedagógico para o 1º ano, bem como a visão das crianças sobre sua vivência na escola.

É importante assinalar que consideramos de suma importância analisar o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, pois esta mudança implica a implementação de políticas que incidem sobre a estrutura da escola como um todo. Dessa forma, o ingresso da criança de seis anos de idade no 1º ano requer a reorganização dos tempos e espaços escolares, bem como uma revisão criteriosa sobre a prática pedagógica dos professores e a concepção de infância que os orienta.

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A infância, compreendida como categoria social, está na atualidade inserida em um contexto mais amplo, no qual as crianças podem ter a oportunidade de se desenvolver intensamente, desde que tenham acesso a diferentes vivências práticas, intelectuais e artísticas, com a possibilidade de formar ideias, sentimentos, hábitos e traços da sua própria personalidade. Esse processo de desenvolvimento da criança é diretamente influenciado pelas instituições sociais, tais como a escola, a igreja, a família, dentre outras.

Contudo, segundo Barbosa (2006, p. 50-51), a criança de hoje é explorada por meio de inúmeras atividades que são impostas pelos adultos:

Parece que nos últimos anos, ao menos no modo como foi construída nos séculos mais recentes, a infância vem sendo continuamente roubada. Estamos vivendo em sociedades longevas, mas parece que dedicar 10% do tempo total de vida para a pequena infância é visto como tempo

perdido. As decisões políticas e as tendências culturais apontam para que as crianças tornem-se adolescentes cada vez mais cedo e, de acordo com a classe social, exige que elas sejam economicamente produtivas, precoce em suas aprendizagens, competitivas e erotizadas. Paradoxalmente, a adolescência e a vida adulta são momentos que vêm prolongando-se. Porque antecipar o final da pequena infância? Porque não dar mais tempo para esse período da vida no qual construímos os primeiros sentidos para aquilo que nos torna humanos? Porque não ter mais tempo para brincar conviver ouvir histórias, construir mundos? Porque não ter mais tempo para se alfabetizar nas inúmeras linguagens da nossa cultura? Em certos momentos penso que em breve precisaremos engajar-nos em um movimento do tipo "salve a infância", tentando proteger as crianças dessa visão selvagem da produtividade, da utilidade e da competitividade.

Este atropelo da infância muitas vezes também se reflete nos primeiros anos escolares da criança, dicotomizados por etapas e objetivos dissonantes. Assim, Educação Infantil e Ensino Fundamental não concordam quanto às formas de ensino e quanto à organização das práticas, uma vez que em geral não apresentam interlocuções ou mesmo continuidades. Contudo, para Silva (2007, p. 31), do ponto de vista pedagógico, Educação Infantil e Ensino Fundamental são duas etapas indissociáveis, pois:

Os objetos de conhecimento que levarão a criança à elaboração de conceitos devem continuar sendo trabalhados de maneira gradativa, integrada e articulada com as características de seu desenvolvimento, com sua história pessoal e com sua trajetória escolar, caso esta já tenha se iniciado.

Muitas práticas no Ensino Fundamental buscam a todo custo enquadrar a criança na categoria de aluno e fazê-la incorporar todos os comportamentos tidos como necessários para que a insistente e acelerada aprendizagem das letras e números aconteça. Como afirma Barbosa (2006, p. 37):

No Brasil, geralmente, quando uma criança ingressa na convencional escola de ensino fundamental é preciso que aprenda a abrir mão da vida, da infância, da conversa: "agora é sério, não é mais brincadeira". Há uma expectativa e uma pressão social bastante acentuadas de que ela seja alfabetizada. A família espera, a professora sente-se incompetente se não consegue alfabetizar e as crianças que não realizam o processo sentem-se fracassadas e incapazes. Tal fato aponta que colocar as crianças de camadas populares na escola de ensino fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar.

Neste sentido, é clara a necessidade de articulação e continuidade entre essas duas etapas de ensino, pois se deve considerar que algumas crianças não tiveram acesso à Educação Infantil. Como afirma Silva (2007, p. 29), "[...] as crianças da Educação Infantil continuam sendo crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e para muitas delas, o ingresso na segunda etapa da educação básica é a primeira experiência escolar".

Outro aspecto importante é a questão da estrutura física da sala de aula, que muitas vezes ainda continua inadequada e desconfortável para a recepção desses pequenos alunos. Bittencourt e Ferreira (2002, p. 12), ao discutirem a realidade da criança no ambiente escolar e a estrutura das salas de aula, destacam que:

Na escola, a criança permanece durante muitas horas em carteiras escolares nada adequadas, em salas pouco confortáveis, observando horários e impossibilitada de mover-se livremente. Pela necessidade de submeter-se a disciplina escolar, muitas vezes a criança apresenta uma certa resistência de ir a escola. O fato não está apenas no total desagradado pelo ambiente, ou pela nova forma de vida e, sim, por não encontrar canalização pelas suas atividades preferidas.

Considerando a necessidade de movimento que acompanha a criança pequena, a escola deve privilegiar as atividades lúdicas, encaminhamento sugerido para as práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental. O ato de brincar permite que a criança tenha a oportunidade de se relacionar com o meio, favorecendo a socialização e a expressão, tornando-a livre e autônoma.

Ao refletir sobre a presença do lúdico no campo da educação, Pereira e Bonfim (2009, p. 9) ressaltam o quanto é significativa a realização de atividades lúdicas e momentos de brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. As autoras salientam que:

Brincando a criança desenvolve potencialidades, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, cria, deduz. Sua sociabilidade se desenvolve pois, na brincadeira, ela faz amigos, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros, as normas estabelecidas pelo grupo e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos.

Assim, ao se referir ao ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, as autoras afirmam que “[...] levar a ludicidade para essas crianças de seis anos, significa estimular a autonomia, a criatividade e a liberdade de brincar, isso supõem olhar de outro modo para o lúdico na escola: como um fim em si mesmo e não como um meio para atingir os objetivos didáticos” (2009, p. 4). Ou seja, a necessidade é de superação de práticas mecânicas de alfabetização ainda tão presentes no Ensino Fundamental.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS, TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

De acordo com o artigo 32, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, “o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. Considerando o artigo citado, que coloca como mínima a duração do Ensino Fundamental de 8 anos, a partir de 2004 iniciaram-se estudos por parte da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação, visando à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Assim, foi desencadeada uma série de encontros e debates em várias cidades do país, considerando-se o trâmite e a efetivação desta possibilidade nos estados e municípios.

Desse modo, a lei nº 11.114/2005, que corresponde ao ingresso obrigatório de crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274/2006 da proposta do Ensino Fundamental de nove anos, geraram amplos debates, trazendo como consequência grandes desafios para os educadores e os alunos. Os questionamentos sobre esta nova organização do Ensino Fundamental têm gerado polêmica, apresentando elogios e críticas de natureza diversa a respeito do assunto.

Para os educadores, a preocupação está em desenvolver conteúdos, técnicas e métodos apropriados, ou seja, um projeto pedagógico adequado para o trabalho com crianças tão pequenas. Uma das questões levantadas corresponde em: como alfabetizar sem ignorar a presença do lúdico, tão presente na Educação Infantil e importante para a infância? As opiniões divergentes a respeito do Ensino Fundamental de nove anos correspondem também à preocupação com o encurtamento da Educação Infantil e com a pressa de alfabetizar a criança prematuramente.

Desse modo, a proposta de trabalho do professor precisa contemplar os diferentes grupos de crianças, em especial no 1º ano. Ao se referir sobre a organização do trabalho pedagógico para o 1º ano, Corrêa (2007, p. 42) considera que é preciso ir além de uma simples revisão da prática pedagógica, ou seja, não basta apenas realizar alguns ajustes no modo de ensinar. Especificamente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a autora afirma “que não se trata apenas de uma simples adequação ou simplificação de conteúdos”, é preciso inventar novas maneiras de se trabalhar esses conteúdos, considerando, sobretudo, as necessidades reais das crianças. Continuando, ela argumenta que:

Acredito que precisamos criar novos padrões, mudar a lógica a partir da qual organizamos o trabalho. Portanto, não resolve facilitar, colorir e alegrar o ensino fundamental, mas é preciso ousar desvendar outros caminhos. Assim o desafio está em respeitar as necessidades reais das crianças de 6 anos, que para desenvolver um processo de alfabetização prazeroso e competente, precisam continuar vivenciando experiências que ampliem sua competência simbólica o que é muito mais abrangente do que a sistematização do código.

Outro fator em questão quanto à organização do trabalho pedagógico é a resistência em aceitar a pretensão de assemelhar ao máximo a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pois isto pode representar uma atitude prejudicial ao desenvolvimento da criança. Entretanto, de outro ponto de vista, existe a defesa da concepção de educação integrada em três etapas, começando pela Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio, sendo que cada etapa, mesmo possuindo suas particularidades e finalidades, apresenta uma indissociabilidade no que concerne à aquisição de novos conhecimentos e elaboração de novos conceitos. Kramer (2006, p. 7) defende a importância da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e em suas análises a respeito do assunto, afirma que:

Embora educação infantil e ensino fundamental sejam freqüentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

Vale considerar que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, por isso é preciso levar em conta o direito da criança à brincadeira, à produção cultural, seu lado emocional, suas características, uma vez que as crianças precisam ser atendidas nas suas necessidades de aprender brincando, o que exige que os educadores sejam capazes de entender e lidar com essas questões de maneira flexível.

Sem dúvida, pode-se afirmar que o maior desafio da escola no Ensino Fundamental de nove anos está em desenvolver uma proposta pedagógica coerente para alcançar o desenvolvimento das crianças. Faz-se necessário também repensar sobre a formação dos educadores, para que eles possam estar preparados para esse novo desafio.

Por outro lado, também é necessário questionar e refletir sobre o que se idealiza e o que se concretiza de fato no que concerne à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Preocupada com esta questão e visando buscar o encurtamento de distância entre as intenções e a realidade que permeiam tal processo de implantação, Gorni (2007, p. 8) considera “primordial investigar como esta proposta está chegando às escolas e ali sendo tratada e nas demais instâncias do Sistema Educacional, ou seja, Núcleos Regionais e Secretarias Municipais de Educação”. A autora ressalta que uma investigação ocorreu no Estado do Paraná, no ano de 2006, em que os resultados obtidos apresentaram, de um modo geral, o desconhecimento do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos tanto por parte dos órgãos superiores como das escolas, bem como inúmeras dúvidas sobre esta nova estruturação. Enfim, o conjunto de informações obtidas revelou o caráter precoce de tal implantação, visto que se devem considerar *a priori* as condições concretas das instituições para a implantação da proposta.

Conforme identificamos, são latentes as controvérsias causadas pelo trâmite de leis e pareceres, bem como são inúmeros os debates e os embates travados entre dirigentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica nesta nova organização do Ensino Fundamental, principalmente no 1º ano. Flach (2002) considera que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não deve levar em consideração somente os interesses particulares, mas, sobretudo, deve rever todo o histórico da educação brasileira, marcada pela exclusão, falta de recursos e desinteresse do poder político.

No que diz respeito à proposta do Ensino Fundamental de 9 anos no Município de Guarapuava/PR, local de nossa pesquisa, identificamos que apresenta como objetivo principal ampliar o tempo da criança no ambiente escolar, buscando propiciar às crianças significativas experiências em seu percurso escolar.

Nesse sentido, outra prioridade por parte dos profissionais da área da educação precisa ser repensar a proposta pedagógica para esse novo 1º ano, considerando como essencial a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS

Buscando identificar como estão organizadas e como acontecem as práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como a percepção das crianças sobre sua vivência na escola, fomos a uma instituição pública do Município de Guarapuava/PR, onde foram feitas observações de aulas, entrevistas com crianças e aplicação de questionários às professoras. A escola observada é de grande porte, localiza-se em uma área central da cidade e atende alunos da classe média alta. As turmas observadas serão aqui nomeadas de 1 e 2.

Inicialmente, é preciso registrar que nas duas salas observadas mesas e cadeiras não estavam apropriadas para a faixa etária em questão, deixando as crianças desconfortáveis. Como as crianças ainda são muito pequenas, ficavam com os pés balançando, sem tocar o chão e tinham dificuldade de acomodar-se nas cadeiras, uma vez que a mesma sala é utilizada no período noturno por alunos maiores. Ou seja, o mobiliário não é adaptado ao tamanho das crianças de 6 anos e, infelizmente, segundo relato das professoras, muitas das produções das crianças, quando expostas, são estragadas,

tornando o trabalho de crianças e de educadoras inválido. De acordo com Pereira e Bonfim (2009, *apud* CORRÊA, 2007, p. 10-11), muitas instituições de Ensino Fundamental:

[...] geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos "devidamente" cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis. [...] também são raras a presença de parques com brinquedos e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de "aula".

Na turma 1, eram 21 alunos e num dos dias de observação as crianças estavam terminando de confeccionar um jogo da memória sobre higiene pessoal e bucal. Em seguida, a professora as organizou em duplas para brincar com o jogo. Percebemos que as crianças estavam bem entusiasmadas para jogar e depois de 10 minutos a professora queria que eles guardassem o jogo na mochila, para brincar em casa. Porém muitos alunos nem haviam começado a jogar, pois estavam terminando de recortar e colar o jogo e então ficaram reclamando e pedindo para brincar mais um pouco. Mas o pedido deles não foi atendido, pois, segundo a professora, eles tinham outra atividade para fazer. Enquanto os alunos guardavam os jogos, a professora direcionava uma nova atividade, que consistia em copiar a frase "Produtos de higiene pessoal e bucal". Depois, deviam registrar as palavras que adivinhavam na brincadeira de forca sobre este tema, a qual foi realizada no quadro, com o alfabeto móvel gigante, feito de e.v.a. As crianças não estavam muito preocupadas em registrar a atividade, muitas ficavam andando pela sala, enquanto a professora direcionava o exercício. Várias demoraram em copiar as palavras, parecendo um exercício bastante maçante e penoso para elas. A partir deste encaminhamento e das reações das crianças, percebemos que a escola preocupa-se bastante com o registro escrito das atividades, com as produções que possam resultar destes momentos. o que evidencia um privilégio de atividades concentradas na leitura e escrita.

Segundo a fala das próprias crianças, são poucas as vezes em que podem brincar na sala. Ao serem perguntadas se brincam na sala de aula, uma delas respondeu: "Mas aqui na sala não tem brinquedos". Outro aluno disse: "Brinco só às vezes, quando a professora deixa". É possível inferir, portanto, que existe uma restrição ao ato de brincar das crianças, sendo prioridade ao professor manter a ordem da sala para o cumprimento do planejamento. Isso também se evidencia pela quase ausência de brinquedos neste espaço, sendo que os poucos jogos e os materiais ficam guardados em armários e assim as crianças dependem do adulto para ter acesso a eles.

A fala das crianças e a atitude da professora confrontam-se com uma resposta dada pela docente no questionário aplicado. Quando perguntada sobre como acreditava que deveria ser o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental, ela afirmou: "O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos deve ser pautado em brincadeiras, jogos e músicas, pois a criança aprende muito mais com o lúdico. Eu como professora atuante no 1º ano, já como alfabetizadora de primeiras séries, pude constatar a facilidade de se ensinar brincando, utilizando-se de vários jogos, músicas e brincadeiras orientadas para só então explorar conteúdos e o resultado foi muito bom".

O discurso da professora está em consonância com as pesquisas e as considerações de vários autores que destacam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, porém em sua prática percebemos a insistência para guardar o jogo e iniciar a atividade de escrita proposta, o que evidencia contradições entre o discurso e a ação. Como destaca Carneiro (2010, p. 25), "Há concordância de que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, que elas precisam de materiais adequados e estimuladores para enriquecer a imaginação, bem como de tempo e de espaço e, especialmente, de uma atitude favorável dos adultos em relação à ação". Ou seja, é preciso que professores estejam dispostos e permitam o brincar.

Ao observarmos as respostas do questionário da professora da turma 1, percebemos que ela tinha a intenção de realizar atividades das quais seus alunos gostassem e participassem, contudo muitos nem haviam concluído uma atividade e a professora já passava outra, o que demonstrou que o principal objetivo era cumprir com o planejamento, independente de a aprendizagem ser efetivada. Neste sentido, identificamos que o tempo que vale é o do adulto e o que prevalece é a sua organização. Porém, segundo Kramer (2006, p. 36):

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Em outro momento de observação na turma 1, uma professora substituta leu uma história chamada "O burro carregado de esponja", não utilizando nenhum recurso visual, com exceção do livro, que era mostrado conforme a leitura ia sendo feita. Algumas crianças prestavam atenção e outras conversavam e riam dispersas. Neste momento, percebemos a importância da utilização de recursos didáticos, bem como a própria entonação de voz para atrair a atenção das crianças, pois o momento de contação de histórias exige toda habilidade do professor em conseguir levar a criança a um mundo de imaginação, visando, sobretudo, atingir a interpretação da história e isto exige muito mais do professor do que simplesmente um ato mecânico.

Em seguida, o tempo ficou livre para as crianças brincarem dentro da sala, com um cesto que continha alguns carrinhos e bonecas, dentre outros brinquedos. Identificamos que as crianças utilizavam os brinquedos para criar várias brincadeiras, explorando sua imaginação e faz de conta. Reconhecemos que as crianças anseiam por um momento livre, no qual possam ter autonomia para brincar e utilizar sua imaginação, escolhendo brincadeiras e inventando situações.

Em outro dia, a atividade foi trabalhar com sílabas, na qual as crianças tinham que completar as palavras no quadro-negro. Após, houve a aula de recreação, que, por estar chovendo, foi dentro da sala. A professora entregou o cesto de brinquedos e deixou livre. As crianças brincaram de casinha e de competição com carrinhos. Apesar de a sala ser pequena, elas se divertiram bastante. Ou seja, percebemos que o brincar estava presente, mas sem muito planejamento e carente de materiais e espaços.

A turma 2 agrupava 25 crianças. Em nossa observação, o que encontramos com relação à estrutura foi similar a outra turma, porém os recursos disponibilizados no ambiente físico estavam mais bem preservados. Em um dos dias observados, a atividade proposta foi ouvir a história dos três porquinhos em CD e logo em seguida interpretá-la com desenhos. Com relação aos alunos, percebemos um grande interesse em participar da atividade.

Verificamos que a professora era dinâmica em sua prática e conseguia atrair a atenção dos alunos, com um tom de voz suave. Na sua postura, notamos um bom direcionamento de turma e, conseqüentemente, facilidade em interagir com os alunos. Ela atendia pacientemente às crianças e conversava com elas com atenção.

Em outro dia de observação nesta sala, a primeira atividade foi a produção de um texto, em que a professora distribuiu algumas figuras para as crianças colocarem em ordem e logo após criarem um título para a história. As crianças mostraram-se bastante criativas e participativas, motivadas pelas figuras que dispunham. Ao encerrarem a atividade, trabalharam com recorte e colagem, na qual cortavam um desenho e tinham que colar na sombra que representava a mesma figura em outra folha. Um aluno, quando perguntado sobre o que ele mais gosta de fazer na escola, respondeu: "Eu gosto mais de brincar e fazer tarefa, ainda mais quando é de recortar".

Outra atividade observada foi de matemática, com trabalho sobre quantidades a partir de desenhos e registro dos números. Percebemos que as crianças mostraram-se motivadas e envolvidas com a tarefa, conversando com a professora e questionando sobre os desenhos e o respectivo registro do numeral. Ao concluírem, a professora distribuiu algumas peças de montar e formas geométricas e as crianças formavam grupos, nos quais interagiam e brincavam. Conforme afirmam Bittencourt e Ferreira (2002, p. 15), "essas atividades lúdicas quando bem direcionadas, trazem grandes benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual a criança, ao adolescente, até mesmo ao adulto".

É interessante destacar algumas respostas da professora da turma 2 ao questionário que realizamos a respeito desse novo 1º ano. Quando perguntamos como ela avalia a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, sua resposta foi: "Em alguns aspectos contribuiu para o avanço no que diz respeito à alfabetização, mas em relação à adequação da escola não foi positivo, pois não há infraestrutura adequada, como imobiliário, etc.". Interrogada a respeito de quais são suas concepções e sentimentos em relação às crianças que estão neste 1º ano, ela respondeu que: "Algumas estão preparadas e se dão bem, mas a maioria delas sente muita falta de brincar e querem correr a maior parte do tempo". Perguntamos se em sua opinião o ingresso da criança aos seis anos de idade no 1º ano tem como decorrência a diminuição do tempo da infância e ela registra que: "Sim, pois o processo de alfabetização leva a um trabalho mais sistematizado, e leva a criança a seguir mais ordens e orientações". Reconhecemos, pela fala da professora, que ela percebe

seus alunos como crianças que querem e necessitam brincar e também que a escola precisa estar preparada e organizada em termos estruturais para estas crianças.

Ao refletir sobre nossa observação, percebemos que é um grande desafio para os professores trabalharem de maneira lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que isso exige repensar sobre suas práticas e investimentos em sua formação, pois sabemos que é necessário reavaliar várias posturas. Além disso, o espaço físico e os materiais precisam ser apropriados para o trabalho com crianças pequenas, de maneira a valorizar sua autonomia e proporcionar seu desenvolvimento.

Diante do exposto, consideramos que o novo 1º ano requer um profissional qualificado e o uso de recursos e materiais condizentes com a proposta pedagógica para essa faixa etária, pois as crianças estão tendo acesso ao conteúdo básico do processo de alfabetização, entretanto a maioria ainda não sabe ler. Verifica-se, então, a necessidade de estudo contínuo por parte desse profissional e de outros agentes da escola, visto que todo esse processo de mudança exige uma constante atualização e revisão das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nosso estudo e investigação, foi possível perceber que muitas indagações ainda pairam sobre o universo escolar. Deparamo-nos com afirmações convictas por parte dos professores, cujo discurso prioriza o lúdico por meio de brincadeiras de faz de conta, contação de histórias, jogos diversos e brincadeiras livres, tudo isso respeitando o nível e o tempo de aprendizagem da criança. Contudo observamos, durante a pesquisa realizada, que ainda persiste no 1º ano uma prática pedagógica atrelada ao sistema de seriação, dando ênfase ao cumprimento do currículo, seguindo o processo "tradicional" de estudo, isto é: carteiras enfileiradas em tamanho desproporcional ao dos alunos, atividades padronizadas a todas as crianças e apenas alguns minutos destinados ao recreio como tempo para brincadeiras livres. Percebemos que o processo de produção escrita ocorre de forma maçante, visto que as atividades são realizadas com pressa para o cumprimento do cronograma, o qual limita o tempo e cobra quantidade. Como afirma Machado (2010, p. 10), aos profissionais, aos gestores e às instituições cabe refletir sobre a identidade deste 1º ano:

A discussão sobre a identidade do 1º ano, o "seu fazer" é imprescindível. E aqui está o maior desafio, pois não se trata de prescrições técnicas, mas do conhecimento aprofundado sobre a infância, seu desenvolvimento, e do compromisso da educação escolar com a criança do ensino fundamental, o qual deverá fundamentar uma proposta pedagógica socialmente comprometida.

Quanto às crianças e suas expectativas escolares, identificamos um descompasso entre seus desejos e reais vivências. Estas indicam um cotidiano marcado pela imobilidade e cobranças, quando suas vontades giram em torno do brincar, de experienciar momentos de brincadeiras e compartilhar situações lúdicas com seus colegas. Gostariam de brincar, mas como dizem, na escola não podem, porque a professora não deixa.

A nova legislação para o Ensino Fundamental exige mudanças em todo o sistema de ensino devido à complexidade que envolve uma nova organização e estruturação, o que afeta toda a estrutura da escola, seja em seus âmbitos político e pedagógico, como também estrutural.

Dada a complexidade que envolve as práticas escolares e o pouco tempo de efetivação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos, salientamos a importância de que outros estudos e pesquisas debruçem-se sobre este tema, buscando reconhecer como se encaminham as práticas ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não aos alunos? **Revista Pátio**, p. 50-53, Fev/Abr 2006.

BITTENCOURT, G. R.; FERREIRA M. D. M. A importância do lúdico na alfabetização. Universidade da Amazônia. Belém/ Pará, 2002. Disponível em: [HTTP://www.ead.unama.br/site/bibidigital/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf](http://www.ead.unama.br/site/bibidigital/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf). Acesso em: 10 de abril de 2010.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Brasília, 1996.

CARNEIRO, M. A. B. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CORRÊA, E. S. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita aos 6 anos. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano v, n. 14, jul/out 2007.

FLACH, S. de F. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos: as contradições de sua implementação no Estado do Paraná**. Simpósio estado e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <http://www.simpósioestado.politicas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC10.pdf>. Acesso em: 03 de abril de 2010.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 03 de abril de 2010.

KRAMER, S. As crianças de 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. & Soc.**, Campinas, v.27, n.96, p.1-11, Out. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 de fevereiro de 2009.

MACHADO, V. L. de C. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP**: o olhar dos gestores. Anped, Caxambu, 2010. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 05 de janeiro de 2011.

PEREIRA, L. H. P. BONFIM, P. V. **Brincar e aprender**: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/241/108>. Acesso em: 01 de maio de 2010.

SILVA, M. B. G. da. A articulação entre educação infantil e ensino fundamental. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano v, n. 14, jul/out 2007.