

Orientações legais, discursos e práticas no 1º ano do ensino fundamental: fragilidades na formação e ausência do brincar

Michele Hirsch de Medeiros¹
Aliandra Cristina Mesomo Lira²

Resumo

O objetivo deste texto é refletir acerca das contradições evidenciadas no texto legal, no discurso dos professores e na prática docente com crianças de 1º ano no que diz respeito ao brincar. As reflexões aqui apresentadas são um recorte da pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado, que partiu de estudos teóricos e documentos que tratam do ensino fundamental de 9 anos e o brincar, e coletou dados por meio de observações de práticas, entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores das instituições e turmas observadas, bem como entrevista-conversa com as crianças. Foi possível compreender que as orientações legais não foram acompanhadas por efetiva formação, o que configura um cotidiano com a ausência do brincar.

Palavras-chave: ensino fundamental, brincar, legislação

Legal guidelines, speeches and practices in First Grade of Elementary School: weaknesses in training and lack of play

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the contradictions evident in the legal text, in teachers' speeches and teaching practices with children in the first grade in regard to playing. The ideas presented here are a part of research developed in the Master's degree program, based on theoretical studies and documents dealing with the elementary school and the act of playing. Data were collected through teaching practices observations, interviews with teachers, coordinators and directors of institutions and classes observed, as well as interview-conversation with the children. It was possible to understand that the legal guidelines were not followed up by effective formation, what establishes a routine with the absence of playing.

Keywords: elementary school, play, legislation

¹ Coordenadora pedagógica no Colégio Guairacá e pedagoga na rede estadual de ensino do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR.

² Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR; Doutora em Educação pela USP.

| | | | | |
|---------|--------|------------|------------|----------------|
| Textura | Canoas | v. 19 n.41 | p. 192-211 | set./dez. 2017 |
|---------|--------|------------|------------|----------------|

INTRODUÇÃO

O ensino fundamental de 9 anos foi regulamentado pela Lei 11.274 (BRASIL, 2006) e embora já tenha se passado uma década desde sua formalização persiste uma série de desafios a serem enfrentados no cotidiano das instituições. Nesse sentido, o objetivo desse texto é refletir acerca das contradições evidenciadas no texto legal, no discurso dos professores e na prática docente com crianças de 1º ano no que diz respeito ao brincar.

Parte-se do pressuposto que o brincar pode contribuir sobremaneira com o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2000, 2011; CARNEIRO, 2010), sendo importante que as práticas pedagógicas organizem tempos, espaços e momentos de brincadeiras no cotidiano das instituições a fim de potencializar as ações e aprendizagens das crianças.

As reflexões aqui apresentadas são um recorte da pesquisa desenvolvida sobre a temática, que partiu de estudos teóricos e documentos que tratam do ensino fundamental de 9 anos e o brincar, e coletou dados por meio de observações de práticas, entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores das instituições e turmas observadas. Também, em pequenos grupos, foram ouvidas as crianças com relação à escola e os momentos de brincadeira. A investigação aconteceu em três instituições de ensino públicas municipais de uma cidade de médio porte, no Paraná, em turmas de 1º ano.

Em um primeiro momento, apresentamos um breve contraponto entre as orientações legais para o ensino fundamental de 9 anos e a realidade das escolas observadas. Em seguida, refletimos sobre os impactos da ausência da formação e a importância dessa para o enfrentamento diário das questões envolvidas com o formato proposto e, posteriormente, analisamos mais especificamente o brincar no contexto das turmas de 1º ano investigadas. Optamos por desenvolver as problematizações de cada seção a partir das falas dos profissionais e crianças participantes da pesquisa, bem como dos relatos das observações realizadas³.

³ As escolas serão aqui referenciadas pelas letras A e B, preservando a identidade das mesmas. Para as profissionais utilizou-se a primeira letra do nome e foram mantidos os nomes verdadeiros das crianças.

AS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS EM CONTRAPONTO COM A REALIDADE DAS ESCOLAS

Muitas escolas e professores, passados já alguns anos de implantação do ensino fundamental de 9 anos, ainda não compreendem os objetivos dessa organização, em especial, como deve ser a prática pedagógica no 1º ano. Não obstante, ora vê-se a repetição do que se fazia no último ano da pré-escola, ora pratica-se o que era feito na antiga 1ª série.

As Orientações para a implantação do ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2004), assim como mais tarde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010), não sinalizaram com clareza aspectos importantes para a organização das ações pedagógicas no 1º ano. Os documentos trazem discussões mais gerais acerca do desenvolvimento infantil da criança com seis anos, das práticas mais presentes e importantes na infância - como o brincar, com textos que precisariam ser estudados e debatidos pelos professores envolvidos com esse trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010), os sistemas de ensino e as escolas não podem apenas adaptar seu currículo à nova realidade do 1º ano do ensino fundamental. Isso porque não se trata de incorporar, no 1º ano de escolaridade, o currículo da pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de seis anos os mesmos conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de sete anos na antiga 1ª série. O documento orienta para que as escolas criem um novo currículo e organizem projetos político-pedagógicos para o ensino fundamental que contemplem as especificidades de cada agrupamento, com especial atenção para o 1º ano do ensino fundamental.

Já nas primeiras orientações gerais para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, no ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) fez um convite aos profissionais da educação para refletir sobre o currículo e o tempo da escola, problematizando a fragmentação do conhecimento, o modelo escolar disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos e organizado em tempos rígidos, dentre outras questões. A intenção era fomentar nas instituições e professores o pensamento sob outra perspectiva, que provocasse mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país. Assim, com essas orientações, o objetivo era estimular e fundamentar a construção de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, no como e o que ensinar (BRASIL, 2004).

Seguindo as orientações da esfera federal e estadual, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Guarapuava/PR, no ano de 2009 formulou suas próprias diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos, destacando a importância de

[...] repensar todo o ensino fundamental, possibilitando mais tempo principalmente na qualificação da alfabetização e do letramento. [...] Faz-se importante um trabalho pedagógico que assegure o estudo de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Considerando a infância na escola e na vida – chegar à escola pela primeira vez é um acontecimento importante na vida do ser humano, milhares de crianças adentram cheios de expectativas ao universo chamado escola. Há de se ter cuidado para não as frustrar, pois frequentarão esse espaço institucional por muitos anos. (GUARAPUAVA, 2009, p.24)

Contudo, na prática, os professores mencionam as fragilidades da formação para dar conta desse novo modelo, o que tem consequências diretas na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. As professoras entrevistadas, quando questionadas acerca da preparação para atuar com as turmas do 1º ano, revelam as dúvidas e incertezas que ainda rondam o trabalho com as crianças ingressantes nesse nível de ensino, como demonstram as falas abaixo:

As orientações básicas vieram pra escola, o professor ganhou, a gente também e aprendeu sozinha. Não foi feito nada assim, uma formação específica, era mais reuniões, assim, mais pra passar... (Professora C, Escola A).

Sim, foi feito um curso, agora não lembro exatamente o nome do curso... Mas nós realizamos um curso de oitenta horas, né! Mas também foi bem restrito, não foi o bastante pra gente se adaptar, até hoje nós temos dúvidas ainda em como encaminhar, né! Ele tem que sair alfabetizado? Como ele tem que sair do primeiro ano? Nós temos essa dúvida... Tem municípios que aderem a questão da nota, aqui não é nota, é parecer [...] A gente tem aquelas dúvidas, né! Aqui dentro do Paraná mesmo, eu sei, que tem escolas que aderem a nota, nós é o parecer, todas essas dúvidas 'ficou pendente'! E a até a questão da metodologia, você tem que trabalhar o conteúdo ou mais a questão da brincadeira, do lúdico... Então o professor ficou um pouco perdido nesse sentido, né! Ou você vai mais pro lado do lúdico ou mais pro lado do conteúdo... (Professora E, Escola B).

A proposta pedagógica do município de Guarapuava para o ensino fundamental de 9 anos afirma que para sua elaboração foram realizados encontros de formação continuada, grupos de estudos pedagógicos em hora-atividade com as escolas reunidas para a troca de conhecimentos em diferentes realidades (GUARAPUAVA, 2009), condição confirmada pelos professores. Porém, é possível compreender que embora muitas vezes o professor receba alguma formação essa não está sendo suficiente para responder aos inúmeros desafios colocados pelo trabalho diário com as crianças. Ao final de sua fala, por exemplo, a professora E, Escola B, explicita a dicotomia entre brincar e aprender, ao afirmar que em seu entendimento é preciso optar entre o lúdico e os conteúdos. Kishimoto (2001) discute a separação entre as atividades lúdicas e as atividades no papel, na carteira, ressaltando que muitos professores não reconhecem que ao brincar a criança também está aprendendo, desde conteúdos a formas de relacionamento, a expressar-se, a comunicar-se.

Como já foi mencionado, essa incompreensão do que e como fazer também é resultado do atropelo na implementação das políticas educacionais, da legislação, sem o devido e necessário debate com aqueles que diretamente estarão com as crianças, os professores. Como afirmam Craidy e Barbosa (2012, p.25),

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar seus professores, os pais e as próprias crianças.

O relato das professoras sobre essa questão exemplifica as dúvidas em relação a como encaminhar o trabalho com as crianças:

Sim, foi estudado... Logo que eu entrei... Foi estudado antes ainda, foram feitos grupos de estudo pra estudar essa nova lei, a gente ficou um pouco assustado, não sabia bem como seria... O que iria mudar... A gente pensava mil coisas, né! Mil coisas... Na realidade a gente levou um pouco de susto, com essa mudança! Mas nós daqui da escola, a gente já tinha mais ou menos a maneira com que a gente trabalhava, com os da educação infantil, então na realidade não teve muita diferença pra nós! A maneira de trabalhar foi praticamente a mesma, nós continuamos igual! (Professora A, Escola A).

Eu acho que ainda tem muito que ser arrumado, tem professoras ainda que acham que só mudou mesmo o nome... que ainda não avançaram o suficiente! Tem muita coisa pra ser revista! (Coordenadora Pedagógica (CP) M, Escola A).

Nesse contexto, observa-se que sem as condições necessárias para o professor repensar e reorganizar sua prática para atender as crianças de 6 anos, a tendência é a reprodução/repetição das antigas práticas, ou seja, o professor não pode fazer o que não sabe. Mello (2000) discute essa questão afirmando que os cursos de formação de professores têm imprimido aos profissionais da educação básica uma identidade esvaziada de conteúdo, criando um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos às crianças. Isso os leva a aprender a prática do ensino, mas não sua substância, não propiciando a articulação do conteúdo com a transposição didática em sala de aula.

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir (MELLO, 2000, p.102).

Nesse entendimento, deve-se considerar que “[...] ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (MELLO, 2000, p.104). Assim, ganha importância a articulação entre a formação e a reflexão sobre as práticas, condição que poderá orientar de forma mais consciente os encaminhamentos tanto das instituições quanto dos professores.

Na verdade houve sim, houve orientação de como trabalhar, alguma modificação nos planejamentos, mas estruturalmente falando se tivesse... Não dá pra dizer que a gente modificou as salas, por exemplo, com carteirinhas menores pra eles que deveria ser, então não porque a gente só faz essa adaptação de estrutura pra pré-escola. Esses primeiros anos que eram a antiga pré-escola, eles já vieram pra sala normal, com os móveis normais, talvez na decoração os professores tiveram um cuidado especial pra que ficasse mais de acordo com a idade deles, né! Mas a questão de móveis assim... Mas houve sim, uma

orientação por parte da SEMEC, junto às professoras e daí as pedagogas trabalham com as professoras (Diretora S, Escola B).

Os relatos apresentados ressaltam os desafios para o trabalho no 1º ano e as inúmeras perguntas que ainda hoje, anos após o início do processo de implantação, os professores e gestores têm: Como fazer para priorizar o lúdico e as brincadeiras num contexto com tantas exigências e cobranças? Como articular as práticas do 1º ao 3º ano para conseguir sucesso na alfabetização? O que pode ser aproveitado do cotidiano da educação infantil e ser incorporado no ensino fundamental? São muitos os questionamentos quando o novo se apresenta, sendo importante uma base de sustentação sólida conseguida pela formação para dar conta dos melhores encaminhamentos.

A FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA

Como observamos na seção anterior, a maioria das escolas não parou para realizar um estudo aprofundado da lei e suas orientações, continuando a funcionar e receber as crianças sem um conhecimento maior sobre o que deveria ser modificado metodologicamente para trabalhar com as crianças de 5 e 6 anos de idade. Como ressalta Kramer (2006, p. 806),

Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

Os depoimentos das professoras, diretoras e coordenadoras evidenciam a necessidade de uma formação continuada frequente e aprofundada, com momentos em que possam refletir e discutir sobre as práticas no sentido da aprendizagem das crianças do 1º ano. As Leis 11.114 (BRASIL,2005) e 11.274 (BRASIL,2006), que regulamentam o ensino fundamental de 9 anos, foram aprovadas, mas as escolas não possuíam a infraestrutura física e pedagógica para receber e trabalhar com as crianças de cinco e seis anos que antes frequentavam a educação infantil.

Eles se preocuparam muito com a lei, mas não com todos os fatos e a estrutura que a gente tinha que ficar sabendo... (Professora M, Escola B).

Não, a escola não estava preparada, os professores não estavam preparados... O PPP foi remodelado, as salas de aula precisavam ser adequadas, as carteiras, essa parte precisou ser toda

reavaliada, revista, replanejada e as professoras precisaram se adaptar, porque trocou a nomenclatura, todo mundo diz só trocou a nomenclatura, trocou a nomenclatura, mas teve mudanças, muitas mudanças, as crianças estão vindo diferentes, e hoje em dia elas precisam ser vistas com olhos diferentes, elas estão vindo muito mais espertas, um conhecimento de mundo assim... Absurdo, né! (C.P. M, Escola A).

Além dos desafios com essa nova organização do ensino fundamental percebe-se que os professores também se sentem despreparados para lidar com as crianças de hoje, talvez mais questionadoras, sabedoras de muitas coisas antes mesmo de entrar na escola. Como afirmam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 48), o desenvolvimento tecnológico, a era digital, a globalização revolucionaram “[...] os meios em que o conhecimento é produzido nessa cultura e os caminhos pelos quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo”.

Nessas condições, embora tenham sido pensadas, redigidas e divulgadas orientações que contemplam a necessidade do olhar atento para as crianças pequenas ingressantes no 1º ano, essas não subsidiaram de forma concreta o debate, a formação e as ações planejadas e executadas com as crianças, em grande parte das escolas.

Esse despreparo enfrenta ainda outra questão delicada, que é o corte etário diferenciado nos estados para o ingresso no 1º ano. Assim, crianças de 5 anos ingressando no ensino fundamental, em alguns estados como o Paraná, por exemplo, são um desafio a mais aos professores, situação contraditória com o que orienta o Ministério da Educação (MEC) quanto à idade das crianças para o ingresso no ensino fundamental:

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola) (MEC/CNE/CEB, 2010, p.109).

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais, do ano de 2010 (PARANÁ, 2010), não menciona o ingresso de crianças com 5 anos de idade no 1º ano, assim como não orienta ações metodológicas de trabalho com essa faixa etária.

A contradição legal evidencia-se no estado por meio da Lei nº 16.049 (PARANÁ, 2009), que permite a matrícula no 1º ano das crianças que completarem 6 anos até o fim do ano letivo: “Art. 1º. Terá direito à matrícula no 1º. ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso”.

Se são grandes os questionamentos sobre o que e como trabalhar com as crianças de 6 anos no ensino fundamental, o que fazer então quando as crianças do 1º ano têm apenas 5 anos? Estarão essas crianças tendo sua infância respeitada, com tempo para brincar e relacionar-se com seus pares? A capacitação e formação dos professores aborda essas questões? (BAPTISTA e LIMA, 2013). A resposta a essas questões exige reorganização em vários aspectos.

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004, p.22).

Assim,

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p.6).

A legislação nacional é suficientemente clara quanto ao ingresso das crianças no 1º ano, que deve ser dar aos 6 anos de idade completos ou a completar no início do ano letivo. Além disso, a criança não precisa estar alfabetizada, mas a flexibilidade, ao invés de ser entendida como algo positivo, dificulta a compreensão dos gestores e professores, podendo tornar desigual a escolarização das crianças (BARBOSA e DELGADO, 2012).

Nas orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2004, p.22) indica-se que a alfabetização não pode ser um aspecto único ou isolado do momento inicial da escolaridade. O processo de alfabetização é uma parte da organização didática, dos primeiros anos do ensino fundamental,

que tem como desafio a adequação dos diferentes conteúdos no tempo escolar, conferindo a todas as disciplinas a mesma importância (PARANÁ, 2010). Assim,

[...] é infrutífera uma discussão sobre se é possível ou não alfabetização e letramento aos 6 anos, se é conveniente ou não alfabetização e letramento na Educação Infantil; à instituição educativa cumpre dar prosseguimento ao processo de inserção da criança no mundo da escrita, a partir do estágio em que ela estiver [...] (SOARES, 2010, p.23).

Segundo Redin (2012), a ampliação do ensino fundamental deveria se constituir em uma possibilidade de alfabetizar as crianças de maneira menos formalizada, menos apressada, levando a um efetivo letramento. Assim, alfabetizar letrando significa ir além da decodificação das letras ou de decorar a sequência numérica, mas inclui compreender as funções sociais da escrita, reconhecendo suas potencialidades, as aventuras que ler possibilita, tornando esse processo envolvente e com vida, e não tornando a criança passiva. Segundo documento do estado do Paraná (2010), esse trabalho deve levar ao efetivo desenvolvimento de competências para o uso da escrita com os mais variados objetivos, para informar, para interagir, para ampliar conhecimentos, para orientar, para divertir-se (PARANÁ, 2010). Contudo, esse não foi o contexto observado e relatado pelos professores. Quando questionada sobre quais as principais modificações ocorridas com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos a Professora C, escola A, respondeu:

Modificação na estrutura, no físico também, no próprio planejamento a gente teve que mudar alguma coisa... Se bem que a nossa escola [...] A gente já trabalhava um pouco de alfabetização, no pré, na verdade não teve muita mudança, mudou mais a nomenclatura, a idade é a mesma, os conteúdos são os mesmos, só que a gente intensificou mais a alfabetização, cobrando mais a criança, e só... Porque a nomenclatura que mudou de pré para primeiro ano. [...] Agora com o Pacto, é três anos que acontece a alfabetização, primeiro, segundo e terceiro, mas a nossa meta, que eles colocam pra nós é que as crianças têm que chegar, a maioria alfabética ao final do primeiro ano. Então é uma meta do primeiro ano, que a maioria chegue alfabética. Só que daí fica meio assim, né, se tem os três anos pra se alfabetizar por que acelerar...

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi instituído em 2012 e buscou representar um compromisso formal assumido

pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. No sentido de alcançar tal objetivo, o Ministério da Educação entendeu ser importante encaminhar um processo de formação dos professores alfabetizadores, para trabalhar a atuação docente nos diversos campos do conhecimento, embora tenha iniciado apenas com Língua Portuguesa e Matemática, áreas que continuam sendo mais enfatizadas na prática. Trata-se, portanto, de um programa de formação continuada que investe no professor com vistas a que esse alcance a aprendizagem dos alunos em suas práticas (BRASIL, 2016). Contudo, cabe registrar que tal política de formação vem acompanhada de um conjunto de avaliações externas, de larga escala, destinadas a aferir a aprendizagem, o que muitas vezes não é conseguida por conta de múltiplos aspectos para além das questões formativas, que dizem respeito, dentre eles, à estrutura física das instituições, transporte e alimentação escolar, carência de materiais didáticos, dentre outros, configurando um universo complexo e multifacetado que precisa ser olhado com atenção.

De acordo com o documento a alfabetização é compreendida como domínio das competências de escrita e leitura, por meio da inserção em práticas sociais e, principalmente, estimulada no desenvolvimento de atividades lúdicas variadas. No que se refere à concepção de alfabetização presente na proposta Resende (2015) reconhece que compreensões teóricas diferentes se debatem no texto do documento, prevalecendo uma concepção de domínio da escrita, numa forma mecânica e racionalista, sem considerar os sentidos sociais mais ampliados que ler e escrever envolve. Assim, a pesquisadora entende que não há espaço para a criança, sua palavra, na apropriação da linguagem, sendo a alfabetização incompreendida como um processo de construção criativa e efetiva, o que pode impor limitações nessa empreitada. Nesse sentido, seria importante nesses primeiros anos de escolarização assumir a linguagem em sua perspectiva dialógica, de interação o que inclui, em consonância com esse trabalho, o brincar como atividade importantíssima para as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010) estabelecem que a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental deve ser em ciclo, abrangendo as crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, instituindo um bloco destinado à alfabetização. Isso para evitar que as crianças do 1º ano se tornem reféns prematuros da repetência, para que não seja interrompida a continuidade dos processos educativos e, sobretudo, para

assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade. Assim também reafirmam o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica no parecer 04/2008, que “[...] o antigo terceiro período da Pré-escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de ‘ciclo da infância’”.

Analisando o que está estabelecido nas diretrizes e pareceres nacionais, o discurso e a prática novamente se contrapõem.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (BRASIL, 2010, p.118).

Diante dessa orientação questiona-se a preocupação exagerada das instituições de ensino em cumprir os conteúdos e alfabetizar as crianças no 1º ano. A alfabetização, prevista para acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental, é assumida no 1º ano, atropelando e deixando de lado as ações mais prazerosas para as crianças, como o brincar.

Frente a essas questões pergunta-se: No cotidiano das escolas, quais as condições reais para que o processo de ensino-aprendizagem das crianças de 5 e 6 anos aconteça? Há orientação pedagógica e suporte aos professores, com auxílio aos seus planejamentos? Há espaços que permitam que as crianças aprendam enquanto brincam e se relacionam entre si? Há materiais que consideram as especificidades infantis e estimulam seu desenvolvimento? Esse professor foi desafiado a refletir sobre quais concepções se assentam suas práticas?

Além dos cursos de formação previstos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), os professores dos 1º, 2º e 3º anos, participaram também da formação do PNAIC, que ofertou programas de formação continuada aos municípios que aderiram ao programa, assim como o município pesquisado. A fala das professoras reforça que esta formação e disseminação que ficou a

cargo do município aconteceu de forma superficial, não dando conta da demanda de dúvidas em relação a como conduzir o trabalho de alfabetização neste ciclo de alfabetização, não contribuindo efetivamente para a prática de sala de aula do professor do 1º ano do ensino fundamental.

A distância e as contradições entre as leis e o contexto das escolas são explícitas quando a implementação legal, nas instituições e sistemas de ensino, deixou de considerar os principais atores envolvidos, os professores e as crianças: “Busca-se tanto a qualidade em métodos, técnicas e em programas de cuidado e educação, mas talvez tenham perdido o principal: a criança” (REDIN, 2012, p.101).

O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O BRINCAR

Um aspecto que merece nossa atenção e explicita a distância entre o que propõe a legislação e o que se efetiva na prática é especificamente relacionado ao brincar. Segundo o MEC (BRASIL, 2004), as crianças de 5 e 6 anos são imaginativas, curiosas, têm desejo de aprender e movimentar-se, devendo ser o brincar a forma privilegiada de conhecer o mundo. Esse entendimento reitera os estudos que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil⁴, e que inclusive muitas vezes está presente nas falas dos professores, mas não nas ações diárias com as crianças. Sobre como os professores veem o brincar no 1º ano destacamos as seguintes falas:

Como eles são novinhos ainda, em torno de cinco anos, de cinco pra seis, eu acho que seria bastante importante! Tanto que eu conversei com as professoras pra gente fazer uma tarde do brinquedo. Então determinado dia da semana, as crianças trazem um brinquedo da casa, pra poder... pra eles não perderem ainda essa parte que é importante, que é a base de tudo que é a brincadeira. E eu falei pra elas também pra elas usarem bastante jogos educativos com eles... Ensinar as nossas brincadeiras, quando a gente brincava quando criança porque isso também ajuda bastante no desenvolvimento deles. (C.P. J, Escola B).

Eu vejo que é importante! Agora que eu estou num outro ambiente, que tem espaço, eu vejo como é importante! Porque o espaço é importante pra eles brincarem, se não tem espaço, não tem como você brinca! Não tem liberdade pra criança, como você vai dá uma brincadeira num ambiente fechado, restrito, que

⁴ Para compreender melhor essa questão ver Kishimoto (2000; 2011), Carneiro (2010), dentre outros.

eles não têm espaço pra eles correr, enfim, pra eles terem liberdade! (Professora E, Escola B).

Eu acho muito importante, inclusive aqui na escola, os três primeiros anos, esse ano, já instituíram o dia do brinquedo, então, não todo dia, mas vai ter um dia na semana que cada criança vai trazer o seu brinquedo, vai ter aquele momento pra... (Diretora S, Escola B).

Durante o tempo das observações, não foi possível acompanhar nas escolas pesquisadas, nenhum momento específico para a prática do brincar, nem idas ao parque das professoras com as crianças. Quando o brincar acontecia, ele era para preencher o tempo entre uma atividade e outra, sendo que nas salas onde as crianças permaneceram todo o tempo havia pouquíssimos materiais de suporte para as brincadeiras. O discurso é de que o brincar é importante para as crianças do 1º ano, porém nem sempre o espaço é propício à brincadeira e o tempo que lhe é reservado é mínimo, ou seja, brincar só com hora e dias marcados. As falas das crianças também se contrapõem ao que orientam os documentos a esse respeito:

Pesquisadora – A professora deixa brincar de pega-pega dentro da sala?

- Não. (meninas)

- De corda, deixa! É só ‘coloca’ as ‘carteira’ mais pra trás e ‘faze’ uma fila assim no meio das ‘carteira’... (Diego, Escola B).

- De pega-pega não! Porque ela não gosta que corra na sala... (Ana, Escola B).

Pesquisadora – Que brincadeiras a professora faz?

- Aiai... (Isabella, Escola A).

- Aguarde (risos) (Ágatha, Escola A).

- Já sei!!! Jogo do silêncio! (Thiago, Escola A).

Pesquisadora – Hummm... Entendi. Vocês têm um tempo específico, a professora dá um tempo para brincar com os amigos em sala?

- Só no dia que tá chovendo. (Mylena, Escola A)

Pesquisadora – O que você ia falar Pedro, que a Mylena falou e eu não ouvi?

- Só algumas vezes quando o dia tá chovendo e a gente fica só desenhando... (Pedro, Escola A).

Pesquisadora – Daí nesse tempo a professora deixa brincar?

- Daí eles ligam a câmera pra se a gente não ‘apronta’... (Mylena, Escola A).

Observa-se que as crianças confirmam o brincar com local, dia e hora marcados e que acontece como forma de disciplinar (Jogo do silêncio) ou única possibilidade diante dos dias de chuva, como relato das crianças da escola A. Ainda assim, ficam sob a ‘supervisão’ de câmeras fictícias, inventadas pelas professoras para controlar e vigiar as ações no espaço da sala de aula, ou seja, o brincar acontece como recompensa diante do comportamento desejado. Como registra Motta (2013, p. 128), percebe-se nas turmas do 1º ano do ensino fundamental “[...] uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno”.

De modo geral predomina um controle rígido do tempo do brincar, sendo que o professor intervém, geralmente no sentido da privação, de manter a ordem. Nesse contexto, contraditoriamente, o brincar pode servir, também, como estratégia de disciplinamento.

O brincar seria parte da socialização deles, aprender a dividir, aprender a colaborar, aprender a aceitar o perder, aprender a aceitar o ganhar sem atropelar o outro... O brincar é assim, às vezes, na casa não tem, é filho único... O brincar com regras, com normas, isso que eles dentro da escola têm que aprender. Brincar, brincar! Mas tudo tem o porquê e de preferência tudo com lado educativo, não largar, soltar, vamos brincar aí? Deixar por conta! Tem que ser direcionado, tem que ser orientado, tem que ser observado. (C.P. M, Escola A).

Nesse entendimento, compromete-se o presente das crianças, o que já são capazes de fazer, pensar, sem o tempo para viver suas infâncias: “É preciso deixar o imaginário tecer suas tramas, construir vida própria, para, mais tarde, inventar e delinear os sonhos das crianças que possam vir a embalar os projetos de vida já em fase adulta” (LOPES, 2012, p.112).

As crianças, mesmo pequenas, já internalizaram as obrigações e exigências que a escolarização impõe, sendo vencidas pela falta de espaço, pelas cobranças e chamados constantes em nome do aprendizado. Observamos isso na fala de Pamela, Escola B: “*A escola é bom pro nosso futuro, aprender a ler, aprender a estudar, ‘pega’ o caderno pra ‘escreve’*”.

A leitura dos documentos em comparação com os dados coletados expõe a contradição entre o proposto legalmente e o vivido na realidade das escolas de ensino fundamental que ofertam o 1º ano, as quais não possuem espaço e

tempo dedicados a essa prática, prevalecendo a preocupação com a alfabetização e o ‘cumprimento do planejamento’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido evidenciou que além de acompanhar a prática instaurada é necessário debruçar-se sobre a organização política e pedagógica do ensino fundamental e acompanhar os desdobramentos e implicações da ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolaridade. Como alerta Freitas (2008), a história do sistema educacional brasileiro é marcada pela exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, e o ensino fundamental obrigatório está longe de ter a qualidade que os documentos apontam, mesmo anos depois da ampliação desse nível de ensino. Nesse contexto, sem o devido enfrentamento desses problemas, a estratégia de ampliação e da obrigatoriedade acabará por reproduzir características históricas presentes durante a expansão do ensino fundamental no país, dentre elas a improvisação, a seletividade, a discriminação e a qualidade insatisfatória.

Reconhecemos que a escola como está organizada possui, por vezes, um discurso monológico em seu contexto pedagógico diário e como consequência não está oferecendo espaço para as crianças enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Para que o professor possa planejar as atividades a serem desenvolvidas, as crianças precisam expressar seus anseios, desejos, gostos, alegrias, tristezas, medos, angústias, prazeres, enfim, mostrar como são e quais suas curiosidades e necessidades. Alunos e professores não têm tido tempo para o diálogo, para se conhecerem, pois, o ensino está preso aos conteúdos considerados mais importantes, à alfabetização, leitura, escrita e cálculo, registrados no papel (ALGEBAILLE, 1997).

Ao professor é preciso que se dê suporte e empoderamento para fazer mudanças, com tempo para estudos, discussões em grupo acerca das práticas cotidianas e das concepções que as sustentam. Como salientam Campos e Silva (2011), para orientar a prática pedagógica com as crianças não basta conhecê-las ou estudar diferentes métodos para ensiná-las, é preciso um compromisso socioeducativo que considere as crianças como ponto de partida para sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Série Prática Pedagógica.

BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Rosalba Rita (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Portaria 1.094, de 30 de setembro de 2016*. Altera dispositivos da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais [...]. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00001094&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=MEC. Acesso em: 26 de jun. 2017.

_____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2014.

_____. *Parecer Conselho Nacional de Educação nº 4, de 20 de fevereiro de 2008*. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2014.

_____. *Parecer Conselho Nacional de Educação nº 7/2007 – Câmara de Educação Básica*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de

seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 de jan. 2014.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 03 de out. 2016.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

CAMPOS, Roselane F.; SILVA, Rute da. Ensino fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. Série Prática Pedagógica.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Ação reguladora da união e qualidade do ensino obrigatório (Brasil 1988-2007). *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 33–51, 2008. Editora UFPR.

GUARAPUAVA. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos para o município de Guarapuava*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LOPES, Ivana Maria Nicola. Evocações infantis: uma aproximação entre a poesia e o imaginário. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2016.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

PARANÁ. *Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009* - Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br. Acesso em: janeiro de 2014.

PARANÁ. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2010.

REDIN, Marita Martins. Múltiplas linguagens na infância: um mundo cheio de "girabelhinhas". In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. *Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 2015. 215 f. : il. color. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123673>. Acesso em: 26 de jun. 2017.

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. PARANÁ. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2010.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Recebido em 18/10/2016
Aprovado em 04/04/2017