UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELE MARTINS FERREIRA
SARA MACHNA MENDONÇA DE PAULA

**A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES
PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PRÉ-
ESCOLAR E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ- PR**

CURITIBA

2014

DANIELE MARTINS FERREIRA
SARA MACHNA MENDONÇA DE PAULA

**A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES
PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PRÉ-
ESCOLAR E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ- PR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Leziany Silveira Daniel.

CURITIBA

2014

À Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa, Seu fôlego nos animou, quando já não tínhamos coragem para seguir. Agradecemos também ao mundo por mudar às coisas, por nunca fazê-las serem da mesma forma, pois assim não teríamos o que pesquisar, o que descobrir e o que fazer. *(Autor desconhecido)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter nos dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbramos de um horizonte superior.

A nossa orientadora Profa Dra Leziany, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos.

Aos pais e esposo, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Às diversas experiências que tivemos com a educação infantil e com o ensino fundamental que nos motivaram a pesquisar e analisar aspectos desta área.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada, o nosso muito obrigado.

O saber que não vem da experiência não é realmente saber. (Lev Vygotski)

RESUMO

Este trabalho pretende discutir e apresentar o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, com argumentos a favor, críticas em relação aos aspectos envolvidos nesse contexto e os desdobramentos da execução dessa lei na prática. Com o propósito de compreender melhor a aplicabilidade da lei, buscando na prática escolar do 1º ano do Ensino Fundamental, informações, dados e experiências vividas na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, bem como sanar questões e dúvidas referentes à alfabetização e ao letramento nesse processo, enfatizaremos um dos aspectos polêmicos presentes no processo de transição a construção e aquisição da língua falada e escrita pela criança pequena, trazendo para o diálogo contribuições de autores como Vygotsky, Emília Ferreiro e Magda Soares. Analisaremos também qual o conceito de criança e infância que se tem na educação infantil e no ensino fundamental, qual a diferença de tratamento e porque isso ocorre, avaliando a importância de se apreciar as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil ou fora dela, e como um ambiente receptivo e lúdico pode ajudar a criança, no processo de construção do ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental de nove anos. Criança. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This work want discuss and present the process of implementation of basic education of nine years, with arguments, criticism regarding the aspects involved in this context and the consequences of the implementation of this law in practice. Aiming to better understand the applicability of the law, seeking the school practice of the 1st year of elementary school, information, data and experiences in the transition of children from kindergarten to elementary school, as well as heal issues and questions concerning the literacy and to literacy in this process, we will emphasize one of the controversial issues involved in the transition to construction and acquisition of spoken language and writing process for small children, bringing the contributions of authors such as Vygotsky, Emilia Ferreiro and Magda Soares dialogue. We will also consider the concept which children and childhood that have early childhood education and elementary education, the difference in treatment and why this occurs, evaluating the importance of enjoying the experiences of children in kindergarten and beyond, and how a receptive and playful environment can help the child, the construction of the teaching and learning process.

Keywords: Elementary education of nine years. Child. Literacy and Literacy.

SIGLAS UTILIZADAS

APMI – Associação de Proteção à Maternidade e Infância

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A TRANSFORMAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	14
1.1 DE CRIANÇAS A ALUNOS: QUEM É A CRIANÇA QUE INGRESSA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	20
1.2 A INFÂNCIA DENTRO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	23
2. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E FALADA DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA.....	29
2.1 RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES, PRÁTICAS E SUGESTÕES	39
3. A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO ANALISADO: ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR	46
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA O PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ E AS SUAS RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	51

3.2 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR	58
3.3 O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA E NO 1º ANO UM CONTRAPONTO	68
4. DA TEORIA A PRÁTICA: O QUE É REALMENTE VIVIDO PELAS PROFESSORAS E PELAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

A construção da linguagem faz parte do universo dos primeiros anos da criança, seja de forma sistematizada dentro das instituições educacionais, seja nos espaços extraescolares nos quais a criança convive e faz parte. Intencionalmente ou não, a criança desde que nasce está rodeada por informações, letras, números, histórias, músicas e outros materiais que a estimulam o tempo todo a querer aprender a ler e a escrever, e após ser inserida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental esse processo torna-se mais intenso e objetivo.

Os objetivos educacionais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em relação à alfabetização e ao letramento são distintos, assim como a organização de ambas e as concepções que cada uma dessas etapas da educação tem em relação à função da educação, da escola, do papel do professor, de quem é o aluno, da relação com a família, e as divergências nas duas etapas permeiam até a concepção de alfabetização e letramento, por parte de seus profissionais. Diante desse fato e pensando que com o Ensino Fundamental de Nove Anos as crianças estão ingressando na escola de ensino fundamental cada vez mais cedo (no caso do Paraná com cinco anos de idade), temos então um processo antecipado de transição pelas quais passam as crianças, que deixam de ser vistas como “crianças” e passam a ser encaradas como “alunos”.

A partir da preocupação de uma das alunas autoras desse trabalho (que atua como educadora infantil em turmas de pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Almirante Tamandaré - região metropolitana de Curitiba), com os seus alunos que todos os anos passam pelos anseios e receios dessa transição para o ensino fundamental e dos relatos posteriores de seus pais que, por vezes, não entendem a função do 1º ano e reclamam que as crianças sentem falta do CMEI, que não gostam da escola e principalmente que alguns têm muita dificuldade de aprendizagem, que surgiu a motivação para a pesquisa nessa área de transição.

Dentro dos espaços da educação infantil a criança é (ou deveria ser) estimulada a interagir o tempo todo, a brincar, a participar das atividades, a

relacionar-se com os seus pares. Pode-se dizer que as crianças nunca param, sempre estão em movimento, e que quando passam para o ensino fundamental, tudo isso muda. Elas vão ser condicionadas a uma sala, onde terão carteiras individuais, por vezes enfileiradas, não podem transitar pela sala o tempo todo, devem ficar em silêncio, se concentrar e focar a sua atenção em uma professora. Esse processo pode tanto ser prazeroso e produtivo se articulado com os saberes anteriores das crianças, ou pode ser um choque e um trauma, iniciando toda uma trajetória de negação da escola como algo positivo.

Dentro desse tema “transição da educação infantil para o ensino fundamental” diversos subtemas podem ser abordados como, por exemplo, os processos de interação, de socialização, a rotina, aspectos psicológicos, cognitivos, etc. Porém, preferimos neste trabalho focar na aquisição das diferentes linguagens, por esse ser objeto de discussão tanto entre os educadores da pré-escola (que faz parte da educação infantil), no qual os profissionais sentem-se inseguros sobre até onde podem ir com seu trabalho, sem avançar dentro das competências do ensino fundamental e qual de fato é o papel da educação infantil nesta área; como professores do 1º ano do ensino fundamental que não sabem de onde partir nem até onde ir, uma vez que receber crianças tão novas é algo novo para a escola e para os professores, assim como também é nova a ideia de se ter ciclos de aprendizagem que aumentam o tempo dos professores de alfabetizarem os alunos.¹

Nosso objetivo principal é sistematizar as concepções e práticas de professores relativas ao processo de construção e aquisição da língua escrita e falada, presentes na transição de crianças da educação infantil para o ensino fundamental, principalmente em turmas de 1º ano na rede municipal de ensino de Almirante Tamandaré - PR.

Utilizando análise documental de orientações norteadoras e leis referentes ao tema, tanto da educação infantil, como do ensino fundamental; entrevistas e questionários com professores de 1º ano da rede municipal de

¹ Ciclos de aprendizagem no sentido de que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental são orientadas, de acordo com o PNAIC (Pacto da Alfabetização na Idade Certa), a não reprovarem os seus alunos nem no 1º ano, nem no 2º ano, pois os alunos devem ter garantido 3 anos para se alfabetizarem.

ensino, e o embasamento teórico com autores que estudam as diferentes infâncias, as transições na vida das crianças, a alfabetização e o letramento, assim como artigos, livros, teses e dissertações na área, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

- Quais são as maiores dificuldades dos alunos na transição da educação infantil para o ensino fundamental em termos gerais (adaptação às novas regras; interação; socialização; aprendizado dos conteúdos trabalhados);

- Se há uma discrepância entre aquelas crianças que frequentaram a educação infantil, e as que não frequentaram em termos de facilidade ou dificuldade no âmbito da construção da linguagem;

- De que forma o Ensino Fundamental de Nove Anos afetou o trabalho dos professores no que diz respeito ao processo de alfabetização e de letramento, entendendo se facilitou ou dificultou o processo;

- O que está proposto para ser realizado em termos de objetivos, metodologias e atividades a serem desenvolvidos nas duas etapas de ensino;

- Quais são as possíveis formas de articulação ou continuação do trabalho entre a pré-escola e o 1º ano do ensino fundamental;

- O que pensam os professores do 1º ano do ensino fundamental sobre a entrada antecipada dos alunos na escola de ensino fundamental, suas concepções de alfabetização e de letramento, o ensino por ciclos, suas dificuldades na prática diária, suas formas de ensinar, etc., buscando identificar possíveis causas de um ensino de baixa qualidade e quais seriam possibilidades de mudança desse cenário.

No primeiro capítulo apresentamos o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, com argumentos a favor, críticas em relação aos aspectos envolvidos nesse contexto e os desdobramentos da execução dessa lei na prática. Seguimos ainda nesse capítulo discorrendo sobre a mudança das concepções de criança e infância causadas com a ampliação do ensino fundamental e com a entrada precoce das crianças no ambiente escolar, fazendo uma reflexão sobre a passagem do papel de criança para o papel de aluno, e as características peculiares da infância presentes dentro das escolas de EF (Ensino Fundamental).

No capítulo dois, enfatizamos um dos aspectos polêmicos presentes no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, a construção e aquisição da língua falada e escrita pela criança pequena, trazendo para o diálogo contribuições de autores como Vygotsky, Emília Ferreiro e Magda Soares. Problematicamos nossa preocupação com uma possível alfabetização precoce e forçada das crianças que ingressam mais cedo no ensino fundamental e as alternativas encontradas para que isso não aconteça. Trazemos também reflexões, práticas e ideias para o trabalho com a linguagem oral, escrita e a leitura na pré-escola e no 1º ano do ensino fundamental, formando assim as bases para reflexões e análises posteriores que irão se seguir.

No terceiro capítulo partimos para a prática e pesquisamos como aconteceu de fato o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, como se deu a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e como é trabalhado questões referentes à alfabetização e ao letramento nesse processo. Sendo assim, apresentamos a educação no município pesquisado (Almirante Tamandaré-PR), analisamos as diretrizes do município em relação ao eixo linguagem na turma do pré-escolar 2 e na disciplina de língua portuguesa na turma do 1º ano, observando conteúdos, objetivos, projetos e orientações metodológicas feitos para cada nível de ensino, e outras questões que envolvem e permeiam a educação nesse município.

Por fim o capítulo quatro traz a nossa análise sobre a fala de professoras do 1º ano do ensino fundamental no município de Almirante Tamandaré, a partir de entrevistas que realizamos em escolas municipais do referido município, refletindo como se dá na prática o proposto pelos documentos norteadores, a ampliação do ensino fundamental e de como as professoras avaliam o ensino fundamental de nove anos e as suas implicações para a alfabetização e letramento, assim como outros aspectos que foram observados e discutidos nas entrevistas que realizamos.

Ao final desse trabalho esperamos chegar a algumas das respostas dos muitos questionamentos feitos até aqui, esperamos nos sentirmos mais preparadas para lidar com essas questões nas escolas em que atuarmos e

também buscamos contribuir para o trabalho de educadoras, professoras, pedagogas e profissionais em geral envolvidos com a educação infantil e com o ensino fundamental, com “crianças” e com “alunos”.

1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A TRANSFORMAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

O Ensino Fundamental Regular é a etapa da educação básica, destinada à criança e ao adolescente, com duração de nove anos, obrigatório e gratuito, a partir dos 6 anos de idade, expressão do direito a um quantum de educação básica a que todos os cidadãos deveriam ter acesso.(OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 31).

Com a proposta de tornar o Ensino Fundamental mais inclusivo e de diminuir a fragmentação entre as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e ainda buscando a universalização do ensino fundamental, ou seja, buscando atender cada vez mais um número maior de crianças e adolescentes, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos.

Desde 2005, as crianças ingressam no 1º ano do ensino fundamental com seis anos de idade e no caso específico do Estado do Paraná algumas crianças ingressam ainda com cinco anos, devido a uma lei estadual específica que dá condições a tal situação, e devido a isso todo o processo de formação dos educandos teve que ser revisto, ou pelo menos deveria ter sido.

Há um consenso na sociedade em geral de que o acesso ao Ensino Fundamental seria um diminuidor de desigualdades sociais, que de certa forma emanciparia o cidadão e daria a ele condições e comportamentos sociais básicos e elementares exigidos para a vida sob as regras sociais, uma vez que a educação básica garantiria o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Ingressar, frequentar e concluir o ensino fundamental é a garantia mínima de formação do indivíduo em sua vida pessoal, social e política.

No Brasil, a educação obrigatória e gratuita a que todos devem ter acesso foi introduzida na legislação federal com a constituição de 1934. Inicialmente consistia no ensino primário de cinco anos, posteriormente de quatro. Com a Lei nº 5.692 / 71, passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de primeiro grau, resultante da fusão do ensino primário com o ginasial. Na Constituição de 1988, teve a sua denominação alterada para o Ensino Fundamental. Por fim, a Lei nº 11.114/2005 estabeleceu que o ensino fundamental é obrigatório a partir dos 6 anos de idade, e

complementarmente, a Lei 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, concedendo-se aos sistemas de ensino prazo até 2010 para a adaptação à nova orientação legal. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) em sua redação inicial, em 1996, indicava em seu artigo 6º de que seria dever dos pais ou responsáveis matricular na educação básica as crianças a partir dos sete anos no ensino fundamental, e ainda em seu artigo 32º dizia que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, teria duração mínima de 8 anos, e por fim no artigo 87º referia-se ao dever do poder público de recensear os educandos do ensino fundamental com idades de sete a catorze anos. Esses três artigos foram modificados a partir da promulgação da Lei nº 11.114/2005, onde a idade mínima para os alunos serem matriculados por seus pais no ensino fundamental passou a ser seis anos de idade e a duração mínima dessa etapa de ensino e a necessidade do recenseamento dos alunos foram retiradas da Lei.

Complementando a lei anterior, foi promulgada a Lei Nº 11. 274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e, além disso, altera a redação dos artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei Nº 9394/96, fazendo com que o sistema se adeque a essas novas definições e dando o prazo até 2010 para implementar essa nova obrigatoriedade.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos gerou muita polêmica entre secretarias de educação, escolas, professores da educação infantil e do ensino fundamental, pais, crianças e teóricos da área. As principais discussões sobre o tema dizem respeito ao fato das crianças entrarem mais cedo na escola de ensino fundamental; se de fato as escolas e os professores estariam preparados para receber essas crianças; qual seria o novo currículo e a nova forma de ensinar ou se permaneceria o que já existia em termos de conteúdos, objetivos, metodologias, materiais, etc; se os alunos seriam alfabetizados mais cedo ou se o 1º ano seria o mesmo que a pré-escola e se sim, como ficaria a pré-escola pertencente a etapa da educação infantil.

No caso do Estado do Paraná, a discussão foi ainda maior devido à Lei Estadual Nº 16049/09, que dispõe sobre quem terá direito a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, “a criança que completar 6 anos até 31 de dezembro do ano em curso”, ou seja, muitas das crianças ingressam e permanecem no 1º ano com ainda cinco anos de idade, momento esse que as crianças ainda deveriam estar aproveitando as suas infâncias, brincando e se divertindo, e tão precocemente são introduzidas num ambiente institucional escolarizado, com regras disciplinares historicamente criadas e reproduzidas até hoje, onde o corpo por vezes é privado de movimento o que de certa forma também limita a mente, e de repente esses seres tão pequeninos passam de crianças a alunos.

Com o objetivo de oferecer orientações pedagógicas e direcionamentos teórico-metodológicos aos professores que atuam nessa etapa de ensino, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná elaborou um documento denominado “Orientações Pedagógicas para o Ensino Fundamental de Nove Anos”, onde afirma dentre outras coisas que:

(...) mais que uma determinação legal, o Ensino Fundamental de Nove Anos configura-se como a efetivação de um direito, especialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais. (CURITIBA, 2010, p.9).

Este se apresenta como um dos argumentos para se ampliar o ensino fundamental, a ideia de que mais crianças serão atendidas, visto que a educação infantil não oferecia vagas suficientes para a grande demanda infantil e de que muitas crianças que entram no ensino fundamental vem apenas do convívio com as suas famílias, o que dificulta fatores relacionados à socialização, à interação, à participação, à noção de espaço, à coordenação motora, etc, fatores esses que são trabalhados e desenvolvidos nas crianças que frequentam a educação infantil, e que se já desenvolvidos nos alunos, ajudam e colaboram para o aprendizado de outros conhecimentos e habilidades, e também facilita o trabalho do professor que parte de um patamar já pressuposto, além de ser a ampliação de um direito.

De acordo com o banco de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), no ano de 2007, o número de crianças matriculadas em pré-escolas municipais no Estado do Paraná era de 131.551, em contrapartida o número total de crianças em idade pré-escolar (4 a 5 anos) no Estado do Paraná era de 193.360, de acordo com dados de contagem populacional do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Ou seja, o número de crianças que estava fora do ambiente da educação infantil, totalizava uma diferença de 61.809 crianças, e em 2005 quando a lei da ampliação do ensino fundamental foi promulgada esse número era ainda maior. Sendo assim, o argumento acima utilizado de que entrando obrigatoriamente aos seis anos de idade, ou no ano em que se completará os seis anos de idade, mais crianças serão atendidas, uma vez que a falta de vagas é fato na educação infantil, aumentando as possibilidades de aprendizagem dos alunos principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, torna-se justificável.

Nessa linha de raciocínio, quanto mais cedo a criança entrar na escola, melhor para o seu aprendizado e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças.

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura. (BRASÍLIA, 2007, p. 5).

Partindo desse pressuposto, uma das funções e “porquês” de se ampliar o ensino fundamental para nove anos é a esperança de que haja um aumento na qualidade e na eficácia da alfabetização e do letramento das crianças, pois se entende que o aluno terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos, assim com os demais que compõe o currículo das escolas. Por outro lado, os documentos norteadores nacionais e estaduais que discutem e norteiam o

tema deixam claro que a alfabetização não deve ser o único foco do primeiro ano e tampouco sua exclusividade, ou seja, as demais disciplinas escolares tem igual importância e devem ser trabalhadas em pesos iguais.

Um último argumento a favor da implantação do ensino fundamental de nove anos, seria evitar rupturas e fragmentações no que diz respeito à qualidade da oferta e na trajetória educacional das crianças pequenas, o que sugere uma continuidade pedagógica do trabalho iniciado ainda na educação infantil em termos de objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, etc., passando pelo ensino fundamental e terminando no ensino médio posteriormente. Pensar em um trabalho contínuo e sem rupturas de uma etapa para outra é um grande desafio, uma vez que educação infantil, ensino fundamental e médio são tratados de formas diferentes e consideradas etapas da educação totalmente distintas, com pouquíssimas tentativas de aproximação e que dificilmente trabalham de forma articulada e sistemática.

Antecipar a entrada das crianças no ensino fundamental seria uma forma de “obrigar” a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, que teriam que finalmente conversar entre si, para definir objetivos, conteúdos e práticas tanto para a pré-escola, como para o 1º ano do ensino fundamental, para que trabalhando de forma continuada tornem mais tranquila a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, aumentando também a qualidade das aprendizagens.

Porém, será que as escolas e os professores do ensino fundamental estão preparados para lidar com esse novo perfil de aluno, que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental? Não basta apenas que as escolas cumpram a determinação da lei, é preciso todo um repensar e um processo reflexivo acerca da infância atual e suas particularidades, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, garantindo que a criança tenha maiores oportunidades de aprendizagem nesse período maior que frequentará a escola de ensino fundamental.

Não basta apenas universalizar o ensino fundamental no sentido de garantir / “obrigar” que todas as crianças, no ano em que completarem 6 anos, sejam matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, é preciso criar condições de permanência desses alunos dentro do sistema escolar, de modo

que tenham oportunidades de concluir essa etapa de ensino, uma vez que os índices dos alunos que terminam o ensino fundamental ainda é muito menor em comparação com os que ingressam, como afirma o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, p. 2).

Logo, se faz necessário a busca pela qualidade, e para que o novo ensino fundamental com seus alunos de seis anos atinja os seus objetivos e de fato promova a qualidade tão esperada por todos. É preciso nesse sentido garantir capacitação e formação continuada para os professores, direito aos mesmos de sua hora-atividade com acompanhamento pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais, Estaduais e Municipais para o ensino fundamental e as novas determinações legais que se acumulam a cada dia e que os professores precisam estar atualizados, uma vez que apenas a sua formação inicial não é suficiente para a garantia de um trabalho de qualidade; a adequação dos espaços da escola e do mobiliário, uma vez que as crianças que serão incluídas são menores do que as que a escola de ensino fundamental estava acostumada a atender; a disponibilização de material didático de apoio ao trabalho do professor e ao aprendizado do aluno; a reformulação do currículo e dos projetos políticos-pedagógicos; assim como os conceitos de infância e de criança que estão inseridas nesse contexto também precisam ser repensados.

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASÍLIA. PARECER CNE/CBE Nº 11/2010, p. 7).

1.1 DE CRIANÇA A ALUNO: QUEM É A CRIANÇA QUE INGRESSA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Outro fator que precisa ser repensado e discutido é a concepção de cidadão que se pretende formar e para qual sociedade ele será formado. Observando aspectos e objetivos que orientam tanto o trabalho na educação infantil como no ensino fundamental, percebe-se uma ruptura e um distanciamento muito grande entre as concepções de qual é o aluno que queremos formar em cada uma dessas etapas, e uma vez que buscamos uma articulação cada vez maior entre as duas etapas essa visão precisa ser mudada:

No projeto das diretrizes específicas para o ensino fundamental é explícito o intuito de desenvolver o educando assegurando uma formação comum com acesso aos conhecimentos e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, e fornecendo meios para progredir no trabalho e estudos posteriores (CHULEK, 2012, p.70).

O ensino fundamental tem seu foco voltado para o que o aluno será no futuro e seus esforços são voltados para tal ação, assim como está disposto no artigo 22º da LDB, citado por Chulek (2012) no parágrafo anterior. Enquanto na educação infantil todo o trabalho se baseia em desenvolver habilidades das crianças nos âmbitos psicológico, afetivo, social, motor e intelectual, porém sem uma preocupação em prepará-la para o ensino fundamental. Até mesmo os termos utilizados referente aos sujeitos que frequentam as instituições que nos documentos relacionados à educação infantil utilizam o termo “CRIANÇA”, nos documentos relativos ao ensino fundamental são substituídos pelo termo “ALUNOS”, como se ao entrar no Ensino Fundamental a criança deixasse do lado de fora da escola a sua infância e assumisse o papel padronizado do aluno esperado pela escola. Porque não continuá-la chamando simplesmente de criança?

A escolarização exerce muito bem o papel de ensinar a criança a ser aluno (...) o conceito de aluno representa uma categoria

de sujeitos escolarizados dos quais se espera comportamentos usuais e homogêneos nas instituições escolares. (CHULEK, 2012, p. 140).

A criança em geral que frequenta o ensino fundamental, nas diferentes séries, são ensinadas, muitas vezes de formas sutis, ocultas no planejamento do professor, de maneira quase transparente e imperceptível, porém as crianças são levadas a internalizar a identidade de quem são dentro das escolas e o que precisam fazer e de que forma precisam agir dentro do ambiente escolar, identidade e funcionalidade, ambas criadas, constituídas e reinventadas historicamente.

Relembrando nossas experiências com o ensino fundamental, sem perceber e sem saber porquê, as crianças se enfileiram em carteiras na sala e na fila, ficam grande parte do tempo em silêncio, submetem-se às vontades do professor, dificilmente tem as suas opiniões levadas em consideração, assistem a aulas desinteressantes, memorizam conteúdos e realizam provas do que aprenderam. Estão naquele ambiente para aprender e o professor para ensinar, as posições são claras. Brincar apenas no recreio e de vez em quando nas aulas de educação física. São poucas as realidades que se diferem desse quadro.

Nas escolas de meio período esse quadro já é triste, agora pensando nas escolas em que o ensino é feito em tempo integral, que infância é essa que essas crianças estão vivenciando? Em que momentos brincam e extravasam suas angústias, tristezas, raivas e alegrias? O resultado disso são alunos extremamente agitados e entendidos como indisciplinados, que por sua vez deixam os professores cada vez mais estressados e revoltados, que não tem vontade de trabalhar.

As crianças são enviadas primeiramente à escola não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habitua-las a permanecer calmas e observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos. (KANT, 1991, *apud* MOTTA, 2013, p.97).

Ao passar da educação infantil para o ensino fundamental a sensação de descontinuidade é grande. Na educação infantil grande parte das atividades

envolve jogos e brincadeiras, as coisas acontecem mais no coletivo, a sala é barulhenta. Ao passarem para o ensino fundamental, a realidade gritante mostra que o silêncio deve imperar para que o aprendizado aconteça, cada um deve trabalhar individualmente na maior parte do tempo e as repreensões para aqueles que tentam subverter a ordem são frequentes. Isso está tão intrínseco no universo do ensino fundamental, que as professoras nem percebem o que estão fazendo, mas seus esforços em manter a ordem nada mais são do que tentativas de transformar as crianças em alunos, e essas tentativas estão presentes nos discursos, nas ações, na organização das salas, na organização dos conteúdos, no planejamento das professoras, etc.

Porém, os alunos não são totalmente passivos, de acordo com pesquisas e observações realizadas por Motta (2013). Os alunos tentam subverter a ordem o tempo todo por meio de brincadeiras paralelas às atividades propostas pela professora, brincar de medir os lápis e comparar, conversar com o pé dos amigos, batucar na mesa e na cadeira, imitar um “lobisomem”, conversar, rir, etc, fator esse que demonstra que brincar é inerente à criança, visto porém pelas professoras como apenas “bagunça”.

Uma vez que a escola é um espelho da sociedade, e sua função formativa tem o objetivo de que posteriormente esses cidadãos sejam inseridos na sociedade vigente, ou seja, agir de forma disciplinadora não seria nada mais do que adequar comportamentos para a vida em sociedade. Essa característica disciplinadora pertence à escola desde o seu início, faz parte dela de maneira subliminar, mas existe, e então a preocupação para com as crianças pequenas entrando nesse universo torna-se grande.

A criança que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, tem 5 ou 6 anos de idade aqui no Paraná. Seus pais muitas vezes se mostram resistentes ao fato da criança entrar na escola por entender que ainda é cedo para esse passo em suas vidas. Algumas estavam apenas no convívio familiar, outras já frequentavam a educação infantil, porém todas vêm de um mundo lúdico, repleto de brincadeiras e liberdade. Assim como as crianças de outras idades que fazem parte do universo da escola, as crianças de seis e cinco anos precisam ter as suas necessidades atendidas e suas

potencialidades exploradas, de acordo com as especificidades dessa faixa etária.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASÍLIA, 2007, p.8).

A cultura escolar com o seu currículo, pode contribuir para a construção de uma identidade ou de ALUNO do ensino fundamental, ou de CRIANÇA que ainda dentro da escola pode viver plenamente a sua cultura infantil, essa é uma escolha que precisa ser tomada no momento de construção do currículo e do projeto político pedagógico da escola, pois o currículo como está posto em muitas escolas ainda hoje, institucionalizou a infância, inventando o papel de aluno.

1.2 A INFÂNCIA DENTRO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A ideia de infância não existiu sempre e nem da mesma maneira, as visões, conceituações e estudos sobre a infância foram construídas social e historicamente, e da mesma maneira mudam historicamente em função dos mesmos determinantes.

O autor Ariés (1978) nos mostra em sua obra “História social da criança e das famílias”, que na idade medieval não havia o sentimento da infância, os adultos de fato não tinham a consciência do que essa etapa representa para nós hoje, naquela época ainda a infância não tinha sido conceituada, pensada e discutida, assim que as crianças tinham condições de sobreviver sozinhas já eram inseridas no universo adulto, não era feita distinção entre idade infantil e idade adulta. Mais tarde, a criança passou de um ser invisível a um ser gracioso, que servia de diversão aos adultos em momentos de distração, observar os gracejos das crianças passou a ser prazeroso ao universo adulto, esse foi o primeiro sentimento para com a infância.

O segundo sentimento, foi a preocupação com a inocência e a fraqueza dos pequenos, e por conseguinte, o dever dos adultos de preservar as suas vidas, preocupação essa traduzida por meio da instrução das mesmas, afim de que se tornassem pessoas honradas, e de que se mantivesse a disciplina e a ordem social. A partir do ideário de escolarização, a infância foi disciplinada de tal modo, que as crianças passaram a ser enclausuradas em internatos, e a infância outrora livre, vive até hoje com marcas desse passado, nas tentativas sempre de ordem, organização, disciplina, etc.

A partir do momento em que as crianças passaram a ter garantido o direito a educação básica já nos primeiros anos de suas vidas, e acessaram dessa forma a educação infantil, “passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por educá-las, fora da esfera privada da família.” (CORSINO, KRAMER & NUNES. 2011, p.13)

O conceito que se tem de infância hoje e que por vezes é difundido nas diferentes mídias, é homogeneizado e padronizado, baseado no modelo das famílias de classe média, da criança que depende do adulto e que possui determinada idade. No entanto, é preciso considerar a diversidade do nosso país, assim como as desigualdades, diferentes costumes, hábitos, religiões, etc., que delimitam e caracterizam as diferentes infâncias, pois serão as experiências que essa criança já teve que irão interferir nas ações e nos significados que as crianças irão dar a tudo que está a sua volta, pessoas, objetos e situações. São as contradições da sociedade em que estão inseridas que marcam e formam as crianças de hoje, conforme a posição da criança e da sua família na estrutura socioeconômica, o conceito de infância será diferenciado.

Há diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo e múltiplas concepções de infância na sociedade, porém se homogeneiza a criança e a infância com o objetivo, principalmente, de se criarem políticas públicas a fim de atender a todos os pertencentes de uma determinada faixa etária, e assim se globaliza a infância, no qual não se salienta as diferenças e as desigualdades entre as infâncias, mas apenas se enfatiza o que há de melhor nessa época. Não podemos esquecer que há a infância do rico e do pobre, da criança que frequenta a escola e da que já trabalha e daquela que

faz as duas coisas, há a infância daquelas crianças que estão com suas rotinas saturadas de atividades e aquelas que apenas brincam na rua, há infância de crianças que usam drogas, que se prostituem, de crianças brancas e negras, etc. “(...) a heterogeneidade se constrói em torno das infâncias – a infância desejada, ampara e protegida e a infância abandonada, violentada e desamparada” (CORSINO, KRAMER & NUNES. 2011, p.18)

O sociólogo Corsaro (2011) em seu estudo “Sociologia da Infância” argumenta sobre as diferentes crianças e diferentes infâncias, diz que:

(...) as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011, p. 15)

A infância não é uma etapa transitória da vida dos indivíduos, um espaço de tempo a espera da vida adulta. Não é apenas uma fase com características biológicas específicas, é uma representação formada na cultura e pela cultura. A infância, como diz Bondioli (2007), é uma idade autônoma da vida, com atributos próprios e atividades distintas daquelas que caracterizam os indivíduos adultos. A infância não possui um conceito único, pois de acordo com a cultura geográfica, histórica, social, religiosa, familiar, onde estão inseridos os sujeitos que vivem a infância, serão determinados modos particulares de ser criança e de viver a infância.

Atualmente, há o entendimento de que as crianças são sujeitos históricos e sociais, que expressam ideias, sentimentos, possuem desejos e são movidas por eles, que falam, que tem opinião, que interpretam e dão sentido ao mundo, que agem sobre o mundo, que tem uma história e que produzem cultura. São seres singulares, protagonistas do seu processo de socialização e de aprendizagem, só pelo simples fato de brincarem e criarem cultura a partir disso, isso já faz delas seres singulares. Ou seja,

A criança não representa, por conseguinte, a natureza purificada e em estado virgem. Nasce marcada pela cultura, mesmo que sem ainda se apropriar dela por completo (...). A tradição do pensamento evolucionista, difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada”

naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações. (SOUZA, 2007, p. 74).

Para trabalharmos com a criança levando em consideração que ela é um sujeito histórico e social precisamos entender e refletir sobre o que é ser criança e quais são as culturas infantis, estas aqui entendidas como uma forma de recriação do mundo. É preciso conhecer a criança com a qual estamos trabalhando e a infância de onde ela provém, a fim de compreender quais são as suas necessidades e pensar maneiras de como possibilitar que todas as crianças se apropriem dos conteúdos curriculares próprios para a sua idade, pois o currículo, seja da escola de ensino fundamental ou da educação infantil, é um só, mas infâncias são várias, e aí cabe ao professor analisar criticamente o contexto social e criar maneiras / formas de que o aprendizado aconteça.

A prática pedagógica dos professores e as propostas das escolas, principalmente das turmas de 1º ano, precisam ser repensadas, a fim de que considerem a infância nos seus atos e integrem o lúdico e a brincadeira ao cotidiano da escola, sem se esquecer de outros tópicos que fazem parte do universo do professor de Ensino Fundamental, como por exemplo, a interdisciplinaridade, a adequação dos diferentes conteúdos no tempo escolar e a garantia de que todas as disciplinas tenham a sua devida importância, e é claro tudo isso com neutralidade.

Pensar sobre a infância dentro do ensino fundamental e considerá-la nas diferentes práticas do dia-a-dia é um grande desafio, pois ao longo da sua história essa etapa da educação não considerou o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, e hoje se apresenta um olhar diferenciado, um olhar que sugere que os professores aprendam com as crianças por meio das suas diferentes linguagens, e se utilizem dessas diferentes linguagens para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos.

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas

detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver a criança favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância mais do que estágio, é categoria da história: existe uma história humana por que o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

A partir dessas considerações, nos cabe refletir sobre qual é o espaço que as nossas creches, pré-escolas e escolas tem reservado para que as nossas crianças produzam cultura? Será que esse direito tem sido garantido? Há tempo e espaço para criar contemplados nas propostas pedagógicas curriculares dos diferentes municípios pelo Brasil? Os professores abrem espaços na sua rotina de sala de aula para que as crianças possam trazer para escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período das suas vidas? O simples “ser criança” tem tido lugar nesse ambiente? Vale ressaltar nesse ponto que a realidade de muitos CMEIS tem também muito espontaneísmo, devido a práticas sem muita intencionalidade de educadoras, que contribuem para que os alunos fiquem muito tempo sem fazer nada, e num ambiente assim é mais difícil ainda produzir cultura.

A criança possui o seu modo próprio de compreender e interagir com o mundo a sua volta e é por meio da brincadeira que ela age, sendo assim cabe aos professores favorecer um ambiente e criar práticas onde a infância possa ser vivida também dentro da escola e o aprendizado aconteça de maneira natural, esse é um dos direitos da criança.

Dentro dessa questão de trabalhar com a criança por meio da ludicidade, também no ensino fundamental, principalmente no 1º ano, momento pelo qual os alunos estão passando por uma transformação, vindos da educação infantil e se inserindo num ambiente mais formal para a aprendizagem, um dos temas mais polêmicos diz respeito à questões envolvendo alfabetização e letramento. Uma vez as crianças entrando mais cedo na escola de ensino fundamental, serão elas alfabetizadas precocemente? Apesar dos documentos norteadores da implantação do ensino fundamental de nove anos afirmarem que não existe a cobrança dos pais que tem como argumento a referência de suas formações, há também professores

antigos que não tem experiência com o trabalho com crianças pequenas, e novas demandas provenientes desse ambiente escolar.

Sendo assim, partimos desse contexto macro do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, suas dificuldades em reconhecer a criança enquanto criança e não como um mero aluno da escola e as especificidades da infância dentro do EF, e começamos a refletir como é realizado o trabalho na prática com essas crianças de 1º ano em relação à construção/aquisição da língua falada e escrita, e em contrapartida como poderia ser esse trabalho se articulado com a Educação Infantil, por exemplo, que já se utiliza da brincadeira e da ludicidade para o ensino de seus conteúdos, inclusive os referentes à linguagem. Seguimos assim buscando entender como se inicia e acontece a aprendizagem da leitura e da escrita da criança durante a sua infância. Em nossas reflexões buscamos entender esse processo como um todo, independente de seriação e idade (como a escola faz), mas a partir de um indivíduo, a criança, evidenciando assim a necessidade do trabalho a partir do lúdico e da brincadeira também no ensino fundamental.

2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E FALADA DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA

O psicólogo e educador russo Lev Vygotsky, apresenta ao mundo sua concepção de que é na interação com o outro que acontece a comunicação. A transição do pensamento para a palavra tem de passar pelo significado, a compreensão do pensamento envolve o verbal e o não verbal, que se encontram somente na interação com o outro.

Vygotsky (2008) afirma que a principal função da linguagem está no intercâmbio social, sendo a linguagem o sistema simbólico básico dos grupos sociais. Para que a comunicação exista, o homem precisou convencionar os sistemas de linguagem, estes deveriam ser compartilhados e compreendidos pelas pessoas que fazem parte de seu grupo. Assim, foram criadas categorias conceituais que precisam ser compreendidas para as pessoas se comunicarem.

O conceito de determinado objeto, deve ser tomado por todos os indivíduos, que quando ouvirem ou lerem o nome deste, consigam visualizar e relacionar suas características de forma padrão e convencional, segundo o autor, essa percepção ocorre por meio do pensamento generalizante. Por exemplo, o conceito de “gato” se refere a um animal com características próprias: mia, tem quatro patas, possui pele coberta de pêlos, etc. A criança vê um gato em casa, depois vê nos vizinhos, em fotos, propagandas, revistas, na televisão, depois ela compara-o com outros animais até conseguir compreender o conceito de gato.

É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 1997, p.43)

Mesmo com a enorme ligação entre o pensamento e a linguagem, ambos não tem a mesma origem e se desenvolvem de formas distintas:

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir as palavras como pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma. (VYGOTSKY, 2008, p. 158)

Vygotsky (2008) criou uma teoria sociopsicológica da relação entre o pensamento e a palavra, em que é explícito o papel do sujeito como um ser histórico e social. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida de uma criança, incluindo o período anterior à vida escolar.

As novas interações e a ampliação do conhecimento de mundo que a criança passa a ter quando entra na educação infantil num primeiro momento produz algo novo no aprendizado da criança, que ultrapassa a combinação entre aprendizagem e nível de desenvolvimento. Para Vygotsky (1991), conhecer as relações entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado implicam a determinação de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível real trata do que a criança já sabe; o potencial demonstra a capacidade que uma criança tem de resolver um problema com ajuda alheia. O autor mostra que é possível explorar ao máximo o potencial dos aprendizes, por meio da cooperação. Essa diferença de capacidade para resolver um mesmo problema com ajuda, é chamada de zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Portanto, os processos de desenvolvimento e aprendizagem apesar de se inter-relacionarem, não são coincidentes.

O processo de aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, estabelecendo uma unidade – e não uma identidade – entre os processos mencionados, de modo que um converte-se no outro. Ou seja, à medida que o indivíduo atinge o seu nível potencial, este passa a ser o nível real e, para que haja avanço, cria-se uma nova zona de desenvolvimento proximal. Por isso, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos; no entanto, eles se relacionam. (CARDOSO, 2012, p. 19)

Cabe ao educador / professor, planejar e mediar situações didáticas atuando na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, isto significa propor atividades desafiadoras, se forem fáceis demais, os alunos permanecem no nível real, porém, se forem muito difíceis, acima do nível potencial, os alunos não conseguem resolver o problema nem com ajuda.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças. (OLIVERA apud CARDOSO, 2012, p. 19)

Para que haja comunicação, o homem procurou formas de compartilhar ideias, criando conceitos. Para compreender os conceitos socialmente constituídos, o indivíduo precisa realizar as representações mentais dos objetos reais.

Através das experiências de vida, cheias de informações e conceitos fornecidos pela cultura em que o indivíduo está inserido, dar-se-á a compreensão de mundo. É preciso considerar nas relações de ensino e aprendizagem, os aspectos que Vygotsky demonstra: a internalização como um processo individual e, ao mesmo tempo, construído com base na interação social.

Buscando compreender de que forma se dá a construção da linguagem durante a infância, especificamente da criança que sai da pré-escola e passa para o ensino fundamental, partimos das ideias de Vygotsky sobre a relação entre o pensamento e a linguagem e logo a forma como o conhecimento e a aprendizagem são construídos, avançamos com as ideias de Emília Ferreiro no

que se refere aos processos, métodos e práticas utilizados no trabalho de educadores e professores em termos de alfabetização e letramento, tema esse polêmico dentro das discussões a cerca da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, pois de maneira genérica ainda se pensa que educação infantil é tempo das crianças brincarem e serem cuidadas, e o ensino fundamental tempo de se educar de maneira sistematizada e logo de se alfabetizar. Pensando que as crianças atualmente ingressam precocemente no 1ºano do ensino fundamental, o que fazer?

As discussões sobre a alfabetização estão centradas na polêmica sobre os métodos, esse tipo de discussão não considerou que agora conhecemos as concepções das crianças relacionadas ao sistema da escrita. Por isso a necessidade de recolocar a discussão sobre novas bases. Segundo Ferreiro (2011) em seu livro *Reflexões sobre a Alfabetização*, se aceitarmos que as crianças não são uma *tábula rasa*, que o fácil e o difícil não podem ser definidos sob a visão de um adulto, mas de quem aprende, então devemos aceitar que os métodos servem como sugestões e incitações, o método não cria o conhecimento.

É essencial aceitarmos a compreensão dos problemas da forma como as crianças colocam e das soluções que elas consideram aceitáveis. Assim podemos pensar em uma intervenção mais adequada ao processo do que reduzir apenas qual será o método utilizado. Existem práticas que permitem que a criança acredite que o conhecimento é algo que outros possuem e que só podem aprender com os outros, sem ter participação na construção do conhecimento. Há práticas que levam a imaginar que já foi estabelecido o que existe para conhecer e que é um conjunto de coisas que não se modificam. Há outras práticas que deixam as crianças de “fora” do conhecimento, permitindo suas presenças apenas como espectadores, logo as crianças não encontram respostas às suas indagações, pois nem se atrevem a formular questões em voz alta.

Dependendo da maneira que se relaciona o sujeito e o objeto de conhecimento, certas práticas serão consideradas “normais” ou “aberrantes”, neste caso é preciso se apoiar em uma reflexão epistemológica, ou seja

relacionada propriamente ao conhecimento, suas formas de produção, reconstrução e socialização.

Ferreiro (2011) analisa algumas concepções do professor, a partir da sua prática, pois é na prática que aparece como o professor concebe a criança, o conhecimento e as diferentes formas de ensino desse conhecimento.

Se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de apenas um código de transcrição, aí sim é possível separar o ensino da leitura e da escrita, em duas técnicas diferentes, embora sejam complementares. Porém quando pensamos que para a criança o que interessa de verdade é entender a estrutura do nosso sistema de escrita, essa diferenciação entre primeiro se ensina a escrever e depois a ler fica sem sentido, pois para que ela entenda como se constrói esse sistema de escrita e a sua estrutura, a criança precisa realizar tanto atividades de interpretação (que seria a leitura, a análise de como é construído, elaborado e que sentido apresenta) como de produção (tentativas de registro). Logo, essa ideia de separar o ensino desses fatores escrita e leitura, refere-se a uma visão do ensino da escrita como uma técnica de transcrição, que seria aprender a reproduzir e a copiar letras fora de um contexto maior, e logo sem sentido para as crianças. Reduzir a aprendizagem de um sistema, a um simples código descontextualizado, a um código de transcrição de sons em formas escritas, reduz todas as oportunidades de aprendizagem que aquele aluno poderia ter.

Aprender a técnica, só tem sentido para o aluno se ele o fizer em situações de uso social, onde o aluno entenda para quê serve aquela técnica, pois não adianta aprender a técnica se ele não sabe usá-la, é o uso social que dá sentido à técnica, logo antes de qualquer técnica é preciso entender para que serve a escrita e a leitura da nossa língua, e para demonstrar o professor pode partir o seu trabalho de materiais como livros de história, jornais, revistas, cartas, bilhetes, receitas, bulas de remédio, etc., ou seja, materiais de uso social e que necessitam da escrita e da leitura para existirem.

“A língua escrita é um objeto de uso social e não somente escolar” (FERREIRO, 2011), as crianças que vivem num ambiente urbano e até mesmo no rural, convivem o tempo todo com letreiros na rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios na TV, etc., e nesse mundo estão todas as letras de

todos os estilos e tipos gráficos, sem uma ordem pré-estabelecida, mas com a frequência em que cada letra aparece na escrita da língua. Assim sendo, ninguém pode impedir as crianças de vê-las, pensar sobre elas e usá-las, assim como ninguém pode impedir que elas peçam informações sobre a escrita para outras pessoas que não a professora, pois estão rodeadas de pessoas alfabetizadas como tios, irmãos, amigos, etc.

A criança vê mais letras fora do que dentro da escola, na escola é autorizada a copiar, ao invés de produzir, na escola recebe informação frequentemente descontextualizada, enquanto que fora da escola recebe informação variada, nos contextos sociais de uso. Segundo Ferreiro (2011), a transformação dessas práticas exige que o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula sejam redefinidas.

Para o domínio efetivo da escrita e da leitura, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico – que as palavras possuem representação, significado, querem dizer coisas, sentimentos, ideias – mas é preciso adquirir mecanismos básicos desse código, para que haja incorporação pelo indivíduo desse novo conhecimento, do contrário não se lê e não se escreve. Hoje se sabe que é essencial a criança vivenciar o conhecimento com todos os seus sentidos, brincando e se mexendo a fim de criar significações para assim aprender de fato, e o produto dessa aprendizagem pode ser percebido por meio da linguagem.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (RCNEI, vol.3, 1998, p. 122)

As crianças desde cedo tem experiências com a leitura e escrita, o que as motiva a querer ler e escrever, e as levam a começar a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus

estilos, usos e finalidades. Por isso, a escola deve assegurar a todos os alunos a vivência de práticas reais de leitura e escrita de textos diversificados.

As turmas de pré-escola e de 1º ano do ensino fundamental devem estar envolvidas nesse processo de desenvolvimento do conhecimento relativo ao início da aprendizagem da escrita alfabética. É essencial o planejamento de práticas em que as crianças vivenciem a leitura e escrita, sem que isso desconfigure suas necessidades e interesses. O espaço da linguagem escrita, deve estar atrelado as outras linguagens: plástica, corporal, musical, de faz de conta, onde as crianças possam se expressar e se desenvolver. Trabalhando com a função social da escrita, mostrando o que existe e como usar, brincando, cantando e contando histórias, não forçando e pressionando, mas sim estimulando e desenvolvendo o gosto e o interesse por essa área.

Na discussão acima realizada usa-se muito os termos “alfabetização” e “letramento”. Estes termos muitas vezes são tratados como sinônimos pelos professores em geral, mas há uma diferença entre saber ler e escrever, sendo alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, sendo letrado.

Alfabetização é o processo onde se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Letramento envolve o exercício efetivo e competente da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Quem aprende a ler e escrever torna-se alfabetizada, e quem passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, torna-se letrada.

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita, pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da língua escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou a notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada,

mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é de certa forma, letrada, tem já certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada. (SOARES, 2012, p.47)

2.1 RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES, PRÁTICAS E SUGESTÕES

Para Vygotsky (2008), as crianças bem antes dos seis anos eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não estava na idade, mas sim o fato da escrita ser “ensinada como habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (2008, p.133). Portanto, a escrita precisaria ter significado relevante para a vida das crianças, somente assim ela se desenvolveria não como “hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (2008, p.133).

Na fase de ser criança, tudo que nos rodeia transforma-se em brinquedo a ser utilizado das mais diferentes formas e com as mais diversas interpretações. Uma vez que vivemos num mundo letrado, rodeado por palavras escritas e vocalizadas, nada mais justo do que usar as palavras também como brinquedo, como objeto de nossas brincadeiras. De acordo com Corsino (2006), as palavras são parte integrante de inúmeras brincadeiras, desde as que são inventadas até as que são passadas de geração em geração.

Para refletir sobre a linguagem, Corsino (2006) recorre a alguns autores que ajudam a entender a dimensão das capacidades e habilidades que são

desenvolvidas por meio do uso da linguagem, como a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, comunicação, criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo. Segundo Vygotsky (2008), é por meio do sistema de signos da linguagem que o indivíduo decifra o mundo, porém não é algo pronto e sim um constante recriar e reinterpretar de significados.

Nas brincadeiras a criança usa a imitação do mundo adulto, em que está inserida. Para Borba (2005) quanto mais à criança brinca, melhor será o desenvolvimento do seu processo de significação e reflexão sobre os signos e suas relações.

O “simples ato” de brincar como dizem muitos adultos, é muito mais que um passatempo para a criança, é uma forma de interpretar, compreender e agir sobre a realidade que a cerca, utilizando o lúdico ela está desenvolvendo potencialidades como a criatividade, o imaginário, a capacidade de aceitar desafios, de interagir com o outro. Imaginação, interpretação, interação, relações, troca de experiências e possibilidade de pensar, todos esses fatores são facilitados por meio de brincadeiras como parlendas, cantigas de rodas, músicas, quadrinhas, trava-línguas, histórias de literatura e poesias, cabe ao professor planejar os melhores momentos e proporcionar esses momentos dentro da escola, estimulando que corpo e mente trabalhem juntos e não que sejam dissociados.

Nas diversas linguagens da infância, a linguagem movimento é fundamental, pois desde nascimento as crianças se movimentam para interagir com o mundo. E por meio do corpo em movimento que elas aprendem sobre si mesmas, se relacionam com objetos e com os outros, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades (NADOLNY, 2010). A criança utiliza seu corpo como fonte de linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, sentimentos, entendimentos, desejos, entre outras sensações, e essas habilidades e capacidades devem ser usadas como estratégias para o ensino, não podem ser ignoradas, o movimento por meio da brincadeira dá significado e torna o aprendizado mais prazeroso.

Quando se é criança toda a hora é hora de brincar, por vezes o dia-a-dia tanto na Educação Infantil como no 1º ano do ensino fundamental, está

carregado de frases como “Hora de brincar” ou “agora é para escutar e fazer silêncio que a educadora / professora vai falar”, apenas alguns horários são disponibilizados a elas, brincando apenas quando são liberadas e com os brinquedos que as educadoras disponibilizam para aquela hora, ocorrendo uma padronização etária, com o objetivo que a criança de quatro anos se comporte como uma criança mais velha ou um adulto. Ao fazer isso há restrição de a criança ser ela na sua essência, de tornar-se um ser que esta se inserindo no contexto social e que tudo e todo lugar é motivo para querer interagir e questionar, um ser que esta criando sua individualidade e sua identidade.

A escola de ensino fundamental vive um paradigma, pois o seu sistema não forma seres criativos, onde a inteligência criadora e mecânica deveriam ser desenvolvidas mutuamente, castra-se a imaginação e a abstração em nome da organização e da ordem da sala e da padronização das crianças, ao mesmo tempo a sociedade cobra para que os indivíduos sejam criativos, empreendedores, inovadores, arrojados, com habilidades interpessoais, terem ética e respeito, o que partindo de uma educação sem atrativos, desinteressante e dominadora, torna-se muito difícil.

Partindo da premissa que nem o adulto e nem a criança gostam de realizar tarefas que lhes sejam impostas e que não sejam de seu interesse, é preciso antes realizar uma sondagem de interesse e necessidades, fazendo um levantamento e análise dos alunos da sala, podem ser observados aspectos econômicos, sociais, intelectuais, perceptivos e perspectivas. Depois da análise e possível montar um perfil da turma, e assim definir o quê e como se ensinar.

Saber quem são as crianças que estão no 1º ano, permite ao professor propor atividades com sentido e significado, para que não seja restringido a valorização das diferentes manifestações das crianças, mas que busquem a ampliação progressiva do conhecimento, garantindo a aquisição da leitura e escrita com significado.

É preciso perceber a diversidade das crianças, ensinando nas especificidades, a educação dada é igualitária e homogênea, formando seres em um mesmo padrão e da mesma forma, é preciso notar que cada um é um, e que tem gostos e pontos de vistas diferentes. Faz-se necessário deixar a criatividade tomar conta da educação, o medo de perder o controle na sala de

aula, muitas vezes impede o professor de dar oportunidades de criar, de mudar.

As atividades devem seguir uma sequência lógica – do mais simples, próximo ao complexo, e do psicológico ao social – do eu para o nós, partindo das experiências vividas pela criança, para a interação do grupo, percebendo as relações do meio.

Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real. (JOBIM E SOUZA, 1994, p.159)

A linguagem é a grande chave da mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a escrita é uma relação arbitrária e analógica, tendo significado social formado culturalmente. Portanto, o professor que será o mediador na sala de aula, deve estimular a criança a formular suas hipóteses, até ter a consciência do significado dos objetos, até se adaptar a linguagem padrão. O que interessa para formar um cidadão é ler a linguagem, que podem ser imagens, textos, siglas, pois o signo ganha significado através do contexto que está inserido.

A aprendizagem pela descoberta significa que aquilo que o aluno deve descobrir é o que o professor já sabe e já previu e, na maioria das vezes, o que o professor escondeu cuidadosa e furtivamente para que os alunos o encontrem e atribuam os seus próprios significados. A função do professor é a formação humana, é manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar a sua própria “inquietude”, o professor deve orientar a pesquisa e o estudo, sem dar as respostas prontas. O trabalho linguístico está na forma que é dita as coisas, quanto mais repertório, melhor será a escrita.

É necessário pensar em situações que proporcionem ao aluno experimentar as coisas, os objetos, os momentos em sala, as interações com o professor e com seus pares, a experiência é o que mexe com agente, que nos leva a repensar a nossa prática diária, que promove uma transformação em

quem somos. Em vez de “como ensinar”, é necessário compreender também “o que o sujeito aprende”.

Segundo a professora Magda Soares (2012, p.47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Algumas ideias devem permear o processo de alfabetização:

- É necessário dar função à leitura e à escrita para que a criança compreenda suas utilidades;
- É de suma importância olhar para a escrita que a criança produz ou para o que ela tenta ler, e reconhecer o valor e a evolução dessa produção, bem como a riqueza que representa a heterogeneidade das conceitualizações que surgem no grupo.

Alfabetizar é também entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seus usos. Por exemplo, a criança irá desde cedo, com a ajuda de um adulto, ouvir a leitura de contos e perceber que pode ler por prazer e ter hábito de leitura, que irá seguir uma receita para fazer um bolo ou que irá ler um texto de uma enciclopédia para uma pesquisa da escola, por exemplo.

De acordo com a educadora Telma Weisz (2003):

A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código. Contra todo o conhecimento acumulado pela linguística nas últimas décadas, reduz-se a língua a pura fonologia – ignorando-se o fato de que, tratando a escrita como pura transcrição da fala, o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional, ou seja, para a formação de gente capaz de oralizar textos sem compreendê-los. Pois o mundo da cultura escrita, no qual cabe à escola introduzir todos os seus alunos, é um mundo intertextual que se organiza em gêneros com linguagem própria, muito diferente da linguagem que se usa para falar. (WEISZ, 2003, p.3)

De acordo com Kramer (1986), a criança pode ter suas funções psiconeurológicas completamente desenvolvidas, mas se ela não consegue

formar o conceito do que é o sistema de representação de escrita, não aprende a ler e a escrever.

Portanto, o maior preparo que se pode proporcionar à criança no campo da escrita é estimulá-la a ter contato com materiais escritos, a refletir e formar hipóteses sobre o que é o sistema de escrita, o funcionamento do sistema de representação, e tomando consciência da função social da escrita.

A partir deste embasamento teórico, que nos deu referência de análise, iremos refletir de que maneira os processos de construção da linguagem da criança e seus processos de aquisição da escrita e da leitura são estimulados e trabalhados na prática, com alunos e professores reais. Para tanto pesquisamos documentos norteadores e entrevistamos professores da rede municipal de ensino de Almirante Tamandaré-PR, onde pudemos verificar se as luzes dadas por autores como Vygotsky, Ferreiro e Soares apresentam possibilidades de acontecer no dia-a-dia das escolas, nas metodologias, concepções dos professores, na formulação do currículo, no planejamento, etc., analisamos também se o que se tem proposto em termos de conteúdos, projetos e objetivos para a pré-escola e para o 1º ano do ensino fundamental em relação à construção/aquisição da linguagem falada e escrita, apresenta continuidade ou fragmentação, contribuindo ou não no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO ANALISADO: ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR

Devido ao fácil acesso, por parte de uma das alunas envolvidas nesse trabalho, às escolas do município de Almirante Tamandaré-PR e a vivência da mesma com o ensino da rede municipal da cidade, optou-se por analisar questões pertinentes à alfabetização e ao letramento na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental nesse contexto.

De acordo com dados oficiais do site do município e em conversa com a Secretaria de Educação Municipal, o município conta com 33 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que atendem crianças do 1º ao 5º ano, e 17 Centros Municipais de Educação Infantil que recebem crianças de 6 meses a 5 anos, divididas em turmas de berçário, maternal-1, maternal-2, pré-1 e pré-2.

No ano de 2013, de acordo com dados do site do INEP, eram 916 crianças matriculadas em CMEIS municipais de Almirante Tamandaré em turmas de pré-escola (4 a 5 anos) e 613 em turmas de creche (0 a 3 anos), sendo assim 1526 crianças em idades de 0 a 5 anos faziam parte da educação infantil municipal, tendo o seu direito à primeira etapa da educação básica assegurado. Em relação aos números de matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental no ano de 2013 no município eram 7.749 crianças matriculadas do 1º ao 5º ano, distribuídas nas 33 escolas do município.

Ainda no ano de 2013 foi aprovada a Lei Nº 12.796, que alterou a LDB (Lei Nº 9394/96) no sentido de aumentar a faixa etária de obrigatoriedade da educação, que passou a ser dos 4 aos 17 anos, assim sendo a pré-escola passou a ser obrigatória, uma vez que a partir dos 4 anos de idade os pais precisam matricular seus filhos na educação infantil. A lei também dá providências sobre os encaminhamentos a serem seguidos nessa “pré-escola obrigatória”, como por exemplo, a avaliação dos alunos sem objetivo de promoção ao nível seguinte e sim por meio de registros para acompanhar e melhorar o desenvolvimento dos alunos; carga horária mínima de 800 horas-aula divididas em 200 dias letivos; exigência de frequência mínima de 60%; atendimento ao aluno parcial (4 horas) ou integral (7 horas).

E então, a discussão ainda em andamento sobre o ensino fundamental de nove anos, e logo a antecipação da entrada das crianças de 5 anos no primeiro ano do ensino fundamental (caso do Paraná), volta à discussão no cenário educacional, uma vez que as crianças de quatro anos passaram também a ser “obrigadas” a frequentar um ambiente educacional institucional. Outra discussão em andamento nesse período e que permanece atual até hoje no município, é sobre a falta de vagas nos CMEIS e a falta de infraestrutura dos mesmos para atender uma demanda tão grande, pois apesar dos Estados e dos Municípios terem o prazo até 2016 para se adequarem à lei, os pais já têm o direito à vaga desde o dia da aprovação da lei, ou seja, desde abril de 2013.

No caso do município de Almirante Tamandaré, para que as crianças de 4 anos tivessem seu direito à vaga garantido, o que houve foi um “inchaço” das turmas, que passaram a funcionar com sua capacidade máxima, fator esse que prejudicou o trabalho das educadoras, que além de lidar com os problemas pertinentes à prática diária e os desafios que concernem à educação infantil, se “amontoavam” sem espaço físico e sem recursos a fim de garantir um direito². Além disso, as turmas de pré-escola no município, antes oferecidas em tempo integral, foram reduzidas para turnos parciais de 4 horas diárias, o que é permitido pela lei, a fim de atender mais crianças.

Atualmente estuda-se um projeto municipal para que as turmas do Pré-escolar 2 (5 anos), deixem de ser oferecidas nos espaços físicos dos CMEIS e passem a ocupar espaço dentro das escolas de ensino fundamental, para que nos CMEIS haja mais espaço físico para atender o Pré-escolar 1 (4 anos) que também passou a ser obrigatório com a nova lei. A discussão é grande, pois mesmo que a turma continue sendo atendida por uma educadora e não uma professora, continue a seguir as diretrizes curriculares municipais para a educação infantil e permaneça se reportando ao setor de educação infantil da secretaria de educação, como é a ideia desse projeto, há o risco de que essa faixa etária também seja “escolarizada”, assim como houve com o 1º ano,

² Reflexão feita a partir da experiência de uma das autoras deste trabalho que atuou como educadora no município em turma de pré-escola nesse período, e vivenciou a lei nº 12.796/13 sendo colocada em prática.

antigo Pré-escolar 3 dos CMEIS³, pois o Pré-escolar 2, fará parte da rotina de uma escola de ensino fundamental, com pessoas envolvidas com o ensino fundamental e não com a especificidade da educação infantil, e uma vez estando nesse ambiente novas exigências e demandas irão surgir.

Cada vez mais cedo as crianças estão sendo institucionalizadas em Escolas de Ensino Fundamental e nos parece que a intenção tem sido cada vez mais essa, transformar as crianças em alunos. Como fica a infância dessas crianças, cada vez menos permeada por brincadeiras, faz-de-conta e liberdade para serem crianças? “Se essa moda pega”, daqui a pouco tempo não existirão mais CMEIS, ou essa instituição será transformada em um tipo de escola, e o tempo para ser criança e viver a infância vai ficando cada vez mais curto.

Por mais que orientações sejam criadas e divulgadas por meio de formações, promovendo o trabalho com a brincadeira e com o lúdico nessas turmas, o ambiente da escola de ensino fundamental é maior e mais impactante, os professores lá inseridos já estão há anos trabalhando com suas metodologias, mudar nessa realidade fica difícil, e a tendência é que outros profissionais com ideias novas e diversificadas, sejam levados a um conformismo e a uma padronização inerentes daquele ambiente, que também não é estimulante para o profissional e o desanima. Se esse quadro fosse de fato discutido com os profissionais que estão de fato comprometidos com a educação, esse projeto não seria colocado em prática, porém essas decisões vem de cima e aos professores, crianças e famílias cabe somente acatar...

Sobre esse tema, percebemos que o grande problema, não só nesse município como em muitos outros, é a falta de políticas educacionais de fato, e não essas medidas “tapa-buraco”. A solução mais adequada seria a construção de mais CMEIS, porém como não é possível no momento por motivos financeiros e de falta de tempo, “incha-se” a escola para “desafogar” os CMEIS. E uma medida provisória como essa, vai ficando, ficando, ficando e de repente

³ Em 2007 o município adotou o ensino fundamental de nove anos, e as turmas do Pré-escolar 3 (6 anos), antes atendidas nos CMEIS, passaram para as escolas de ensino fundamental nas turmas denominadas de 1º ano, o que de certa forma “desafogou” os CMEIS, que puderam abrir mais vagas para outras faixas etárias, para que fossem atendidas nas salas que foram desocupadas, porém por outro lado, obrigou todas as escolas a repensarem a sua organização e seu trabalho.

torna-se definitiva. Ao tomar uma medida como essa, o município não pensa na infância ou na criança desse processo, mas sim numa forma de garantir um direito dentro das determinações da lei, “doa a quem doer”, sempre com jogadas políticas. Nesse caso o município apenas conseguindo um espaço físico, já se isentaria da sua responsabilidade, pois a maneira como será encaminhado o trabalho posteriormente ficaria a cargo de cada educador, e as consequências desse processo não são nem ao menos discutidas e levadas em consideração. Nessa situação a prefeitura municipal sai ganhando pois cumpre a sua obrigação de garantia de vagas, porém as crianças mais uma vez perdem, por não serem consideradas no centro da discussão como deveria ser.

Nos CMEIS, as crianças são cuidadas e educadas por profissionais com carga horária de 40 horas semanais, denominadas Educadoras Infantis, das quais se exige por meio de concurso público, o mínimo enquanto formação, o curso normal a nível médio (antigo magistério) ou o curso superior de pedagogia. Já nas escolas municipais os alunos são atendidos por profissionais com carga horária semanal de 20 horas, denominadas professoras, das quais se exige por meio de concurso público que apresentem como formação mínima, curso superior de pedagogia ou outra licenciatura. As duas categorias de profissionais da educação municipal, educadoras infantis e professoras, possuem plano de carreira e são estimuladas quanto à formação continuada, por meio de cursos oferecidos pelo município que contam para elevação de nível e conseqüentemente de salário em seus planos de carreira.

A distinção de nomenclatura do profissional que atua na pré-escola e no ensino fundamental é também uma distinção salarial e que reflete uma desvalorização das educadoras em relação às professoras, e na prática de muitas turmas de pré-escola esse quadro gera uma falta de comprometimento das educadoras regentes, que insatisfeitas dão valor apenas ao brincar livre e deixam os conteúdos específicos para a turma que “sejam trabalhados na escola pelas professoras” como muitas dizem. As professoras, por sua vez, acreditam que as crianças já brincaram o suficiente no CMEI e logo está na hora de aprender de forma sistematizada, organizada e séria. Acreditamos que se as duas categorias de profissionais tivessem a mesma valorização, talvez o

trabalho nas duas etapas da educação seria mais uniforme, voltado para a infância, ensinando sempre e de forma lúdica, dando espaço para a expressão da criança e também mais articulado, sem “rixas” entre as duas classes.

Tanto nas escolas municipais como nos CMEIS não existem pedagogas no quadro de funcionários, e tampouco há concurso para essa função no município, quem faz esse papel nas instituições de grande porte (com mais de 100 alunos) é uma das profissionais, ou professora ou educadora, que é indicada pela Secretaria de Educação para o cargo de “Coordenadora Pedagógica”, a qual procura orientar o trabalho junto com as colegas, e no caso dos estabelecimentos pequenos é a própria diretora que desenvolve esse papel (ou seja exerce dupla função e não recebe a mais por isso).

A Secretaria de Educação Municipal, conta com duas equipes de pedagogas, equipes estas formada por indicação, desta vez direta do prefeito da cidade (não há concurso para tal função, são cargos de confiança). Uma equipe responde pela educação infantil (três profissionais) e outra relativa às séries iniciais do ensino fundamental (cinco profissionais), que fazem o acompanhamento e a orientação do trabalho em todas as escolas municipais e CMEIS periodicamente, e que mantém contato telefônico e via e-mail constante com as diretoras e coordenadoras pedagógicas.

A falta de concurso para pedagoga tanto nos CMEIS como nas Escolas é muito prejudicial para as crianças, pois cargos indicados não refletem competência e comprometimento, e atendimento periódico às educadoras (uma vez a cada seis meses) não é suficiente para as educadoras e professoras serem orientadas e ajudadas a elaborarem projetos e refletirem sobre práticas e aprendizado de seus alunos.

O trabalho tanto de professoras como de educadoras está balizado principalmente nas Diretrizes Curriculares Municipais, específicas para a educação infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reelaboradas e aprovadas no ano de 2011 e que estão de acordo com leis e normativas de âmbito nacional e estadual.

Iremos analisar a seguir, um recorte das diretrizes curriculares municipais para o pré-escolar 2 e em seguida um recorte das diretrizes curriculares municipais para o 1º ano do ensino fundamental, em relação ao

trabalho com a alfabetização e o letramento e quais são as discussões e problematizações feitas nesse sentido. A partir disso, mais a frente poderemos comparar as diretrizes do Pré (pertencente à educação infantil) e do 1º ano (pertencente ao ensino fundamental) e chegar à conclusão se de fato os dois documentos estão articulados e integrados, e também problematizar se os conteúdos trabalhados no primeiro ano são uma repetição da pré-escola, ou se a pré-escola está muito avançada em termos de alfabetização e letramento, e até mesmo quais são as concepções pedagógicas norteadoras e os objetivos presentes em cada uma das etapas.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA O PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ E AS SUAS RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil consideram a criança como um ser humano na sua totalidade e especificidade, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, psicológicos, sociais, etc., afirmando terem deixado para trás a educação infantil assistencialista, encarando na prática a relação indissociável entre o “cuidar” e o “educar” como a melhor definição para essa etapa da educação básica, onde o brincar e a ludicidade devem ser priorizados, assim como as interações em situações diversas.

A pedagogia histórico-crítica⁴ é a teoria pedagógica que norteia as diretrizes municipais e o trabalho na prática do educador, que deve em sua metodologia partir sempre da prática social e do contexto dos alunos, o professor é ainda citado como um mediador do conhecimento, assim como sugeria Vygotsky no capítulo dois, onde o professor deveria trabalhar entre a

⁴ A Pedagogia Histórico-Crítica resgata a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando a importância do saber sistematizado, que deve ser o objetivo da educação escolar. “Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.” (GASPARIN, P.4)

zona de desenvolvimento real e potencial do aluno, atuando como mediador na zona de desenvolvimento proximal.

A avaliação é apontada como uma observação e um registro constante do educador em relação às conquistas das crianças, nos diferentes aspectos da integralidade da criança, e os CMEIS tem autonomia para criar suas próprias maneiras de organizar os seus registros e relatórios, porém geralmente é construído um portfólio anual e pareceres descritivos, escritos pelo educador bimestralmente de acordo com os objetivos expostos em cada um dos eixos do conhecimento (linguagem, matemática, natureza e sociedade, movimento, arte e identidade e autonomia) e que devem ser trabalhados ao longo do bimestre.

As diretrizes curriculares municipais são divididas por eixos que seguem o exemplo da divisão dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIS), ou seja, Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia, Movimento e Arte, porém apesar da divisão o documento apresenta a proposição de um trabalho interdisciplinar por meio de projetos e sugere diversos temas que podem ser trabalhados. Cada eixo apresenta uma fundamentação teórica sobre, os conteúdos e seus objetivos a serem trabalhados por bimestre (separados de acordo com a turma), e orientações metodológicas sugeridas ao educador.

Em relação ao tema alfabetização e letramento, encontramos referências sobre, principalmente no eixo linguagem, que nos remetem à ideia de que na educação infantil do município as crianças devem ser levadas a perceber que existe um sistema de símbolos socialmente elaborados, que dão sentido e significado a todas as coisas e que por sua vez possuem uma função social, e que todos nós (incluindo eles) estamos imersos nesse sistema e só faremos parte ativamente e participaremos do meio social se nos apropriarmos desse sistema. É no contexto social, nas interações, e nos diferentes materiais, jogos e brincadeiras apresentados pelo educador que a criança irá tomar a consciência de que esse sistema simbólico existe e que mais tarde, a partir da sua construção autônoma de pensamento, irá se apropriar dele. Ideias essas pertinentes à fala de Emília Ferreiro, trazidas no segundo capítulo desse trabalho, em relação à importância de se trabalhar a partir de um contexto,

ensinando para que e como pode ser usado o código linguístico, e não simples e apenas se ensinando uma técnica.

Usando-se de Vygotsky e Bakhtin, o documento afirma que pensamento e linguagem são indissociáveis, que é por meio da linguagem que o homem se reconhece como humano, interage com o meio e passa a compreender a realidade na qual está inserida, uma vez que a linguagem possui um caráter social. Na comunicação, ou seja, no uso da linguagem, o indivíduo se utiliza do seu corpo, de movimentos, da voz, de símbolos gráficos, da influência da cultura, etc., e tudo isso deve ser estimulado no contexto da educação infantil (Almirante Tamandaré, 2011a, pg.88).

Os principais objetivos em relação ao tema são: ampliar as possibilidades de expressão das crianças; acrescentar ao repertório das mesmas linguagens artísticas e literárias e componentes lúdicos e estéticos; ampliar as chances de integração e atuação das crianças nas diversas práticas sociais e principalmente desenvolver o pensamento dos alunos. (Almirante Tamandaré, 2011a, pg.89)

O trabalho com a linguagem é dividido em oralidade, leitura e escrita.

Para que a oralidade se desenvolva na rotina da Educação Infantil, deve-se proporcionar um ambiente comunicativo, onde momento de relatos, histórias, brincadeiras cantadas, entre outros, estejam presentes oportunizando às crianças diferentes momentos de contato com essa forma de linguagem e assim possam elaborar seu pensamento. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011a, p. 88).

Nesse ambiente comunicativo, as crianças precisam ser levadas a compreender significados e exercitar a sua fala, desenvolvendo também a sua autonomia, no expressar desejos, inquietações, tristezas, alegrias e vontades. É papel do educador ser um constante questionador e problematizador, a fim de que os alunos se exponham e desenvolvam a sua linguagem oral. Atividades como rodas de conversa, criação e recontagem de histórias, reprodução de parlendas e cantigas de roda, transmissão de recados a outras pessoas, etc., devem ser constantes e permanentes no dia-a-dia das turmas.

Já em relação à escrita, a mesma deve ser incorporada na prática diária como registro e comunicação, a partir de situações orais. A intenção é que a

criança reconheça o código escrito e possa passar a utilizá-lo na medida em que percebe o seu uso social, é ir despertando nas crianças o interesse e a vontade de adquirir o código linguístico.

A escrita na Educação Infantil não deve ser considerada como um saber escolar e sim como prática social, vinculada sempre à um contexto, sendo assim usada para comunicar sentimentos, emoções e ideias. Cada criança tem seu ritmo próprio e a conquista de suas capacidades linguísticas ocorre em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas provém da participação em atos de linguagem. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011^a, p. 89).

Entende-se que, para que o aluno reconstrua o código linguístico é necessário que o mesmo entenda o funcionamento da língua falada e escrita, e não a reprodução de uma série de tarefas e o conhecimento das letras e sílabas.

É enfatizado o contato das crianças com diferentes materiais impressos, incluindo gibis, receitas, livros de história, crachás com seus nomes, rótulos, revistas, folhetos informativos, etc. Assim como deve também ser proporcionado momentos para o registro da escrita, não somente como o educador sendo o “escriba” da criança, em situações de textos coletivos, por exemplo, mas também em momentos em que a criança escreve do seu jeito, da forma como sabe, do seu próprio punho. São em situações como essas que pode ser percebido o nível no qual se encontra a criança, e em qual fase do desenvolvimento linguístico ela está, e dessa forma sem “forçar” o educador pode estimular o interesse do aluno e ajudá-lo a se desenvolver ainda mais nesse âmbito, pois mesmo que o aluno não se aproprie de maneira formal do nosso código linguístico, ela está desenvolvendo maneiras de desenvolver o seu pensamento.

A educação infantil não deve nem forçar, nem impedir que o aluno se alfabetize. E sim oferecer condições para que a criança aprenda, para que construa o seu conhecimento e desenvolva suas potencialidades, num processo natural, gradativo, dentro do seu próprio ritmo e condições cognitivas e acima de tudo de forma prazerosa. Para que isso ocorra, e preciso organizar formas de trabalho em que as crianças sejam

constantemente desafiadas por situações diversificadas e significativas, a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, experimentando/exercitando a escrita- escrevendo, assim como exercitando a leitura- lendo. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011^a,p. 89)

É muito interessante se pensar num processo no qual o aluno possa a todo o momento experimentar e vivenciar situações que o auxiliarão mais a frente no momento em que iniciarem o ensino fundamental. O objetivo não é nem alfabetizar e nem impedir que isso ocorra, mas sim estimular, desafiar e proporcionar reflexão nesse sentido.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados no Pré-escolar 2, nível que antecede o 1º ano do ensino fundamental, podemos citar como objetivos para o 1º bimestre: integrar oralidade, leitura e escrita (realizando atividades que envolvam as três dimensões); desenvolver a linguagem e o vocabulário e promover o gosto pela leitura (criar momentos permanentes de contação de histórias pelo educador e recontagem pelos alunos; momentos em que o aluno possa escolher o livro que quer ler/folhear, tentar ler; criar oportunidades para que o aluno leve o livro de sua preferência para casa, já articulando um trabalho com as famílias, etc.).

Como conteúdos para o primeiro bimestre são apontados: sequência lógica das ideias; articulação correta das palavras; ideia de representação relativo à leitura; ideia de representação relativo à escrita e desenho como forma de representação.

As orientações metodológicas para se trabalhar com esses conteúdos propõem por exemplo: criar momentos para que os alunos façam relatos e contem fatos, a fim de estimular a clareza e a sequência lógica das ideias; reprodução de histórias com clareza e objetividade; pronunciar nomes e palavras de maneira correta por meio de brincadeiras com bola; rodas de conversa; exercícios fono-articulatórios; utilização de desenhos, dobraduras, modelagem e pintura, como forma de representação das ideias de um texto; criação de ocasiões para a manipulação de textos impressos; estabelecer a diferença entre letra, desenho e número; utilizar mímica, gestos e desenho para representar ideias de um texto; utilizar o desenho para representar as suas ideias, entre outras. (Almirante Tamandaré, 2011a, p. 100)

No 2º bimestre, os objetivos permanecem os mesmos, os conteúdos acima citados permanecem, sendo acrescidos: apreensão das ideias do texto e escrita como sistema de representação. Como orientações metodológicas aparecem: transmissão de avisos e recados; relatos de experiências pessoais e históricas; argumentação oral das suas ideias; exposição oral, de ideias, atividades e solicitações com fluência; utilização de recortes, colagens, traçados, incentivando a releitura de textos e releitura da própria história; leitura de livros sem texto escrito; criação de ideias; compreensão de enunciados, identificação do próprio nome; representar e registrar as suas ideias; compreensão de símbolos e significados para a organização da sala; produção e ilustração de cenários para teatros, histórias e murais; compreensão das diferentes funções da escrita; reconhecimento do alfabeto como conjunto de símbolos. (Almirante Tamandaré, 2011a, p. 100).

No 3º bimestre, os objetivos também não se alteram e são acrescidos aos conteúdos temas como: consistência argumentativa; fluência, ritmo e entonação. As orientações metodológicas seguem: relato de ideias próprias de forma compreensiva; argumentação oral de suas ideias; utilização de sucata, materiais pedagógicos e jogos com a exploração dos objetos e seus significados; exploração de textos diversos lidos pelo educador; leitura em voz alta de imagens, gestos e símbolos, apresentação das ideias do texto através de dramatização, desenho e mímica; representação de locais, personagens, objetos caracterizando-os a partir do contexto em que está inserido; perceber e entender a língua escrita como forma de representação da linguagem oral.

No 4º bimestre permanecem os mesmos objetivos e conteúdos já citados, e acrescenta-se às orientações metodológicas: utilização progressiva de novas palavras ampliando o seu vocabulário; reconhecimento de logotipos e rótulos; compreensão global do texto; tentativas de leitura; copiar seu nome.

Geralmente as educadoras trabalham utilizando-se de projetos, que envolvem vários eixos do conhecimento e diversos conteúdos dentro dos mesmos, por exemplo, (hipoteticamente) “Projeto Sítio do Pica- Pau Amarelo”, envolveria diversos tipos de contação de histórias, com livros, DVDS, teatros; atividades de releitura do que foi trabalhado / contado; elaboração do cenário onde se passa a história, com pinturas e desenhos; os nomes e as

características dos personagens, com jogos e brincadeiras, descrição de ambientes e personagens, etc., e cada elemento novo que aparece vai sendo explorado e pensado numa forma diferente de abordagem, sempre buscando atingir os objetivos acima expostos, porém sem se atentar somente a um determinado conteúdo, sempre buscando ampliar conhecimentos e situações de aprendizagem de forma interdisciplinar, lúdica e contextualizada. Os projetos podem ser criados a partir de temas sugeridos nas diretrizes curriculares municipais e também a partir de sugestões periódicas dadas pela Secretaria Municipal de Educação.

As educadoras em geral reclamam da forma como os conteúdos e as orientações metodológicas estão postos no documento das diretrizes, de maneira muito formal e vaga. Sendo assim a forma como se encaminha os trabalhos, por exemplo: que atividades serão utilizadas, que brincadeiras realizadas, são inventadas/criadas/copiadas de algum lugar, pelas educadoras e executadas de acordo com a realidade de cada CMEI. Se houvessem pedagogas atuando diretamente com as educadoras, assim como se a hora-atividade das educadoras fosse realidade em todos os CMEIS, talvez o trabalho das educadoras infantis fosse mais rico, porém esse ainda não é o caso.

Basicamente o trabalho relacionado à construção / aquisição da linguagem pelos alunos da pré-escola é orientado a ser feito de maneira lúdica, tendo como um dos principais objetivos desenvolver a organização do pensamento das crianças, uma vez que pensamento e linguagem estão ligados, como já disse Vygotsky, consideramos que esse é o início ideal de um trabalho voltado para o letramento e posterior alfabetização, pois a criança é considerada em sua totalidade e especificidade, deixando clara a relação indissociável entre cuidar, educar e brincar da pré-escola.

É proposto um trabalho que parte da prática social e do contexto dos alunos, apresentando e levando os alunos a formarem os diferentes sentidos e significados das coisas, levando-os a entender a função social da escrita, ou seja, como pode ser usado o código linguístico e não como ele é formado, não como escrevê-lo e não como lê-lo. Apenas a técnica por si só não é o objetivo principal da pré-escola, mas pelo contrário, por meio de diferentes interações e

materiais, jogos e brincadeiras, busca-se ampliar as possibilidades de expressão das crianças, acrescentar diferentes linguagens aos seus repertórios e principalmente desenvolver a forma de organização dos seus pensamentos. Logo alfabetizar não é o foco da pré-escola, assim como também não é seu foco preparar as crianças para o ensino fundamental, mas criar possibilidades e condições de desenvolvimento para aquele determinado período em que a criança está vivendo a sua infância.

Mas será que esse trabalho tem continuidade na rotina das crianças ao iniciarem no 1º ano do ensino fundamental? Há uma linha de raciocínio objetivo para o trabalho no próximo nível, ou a fragmentação aparece? Esses tópicos tem relação direta com o sucesso das crianças em sua transição da educação infantil para o ensino fundamental, e por isso acompanharemos a discussão a seguir.

3.2 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ - PR

No ano de 2005 foi discutido, elaborado e aprovado o Plano Municipal de Educação que visava garantir a continuidade de políticas públicas para a educação independente da posição política defendida pelas próximas gestões da prefeitura. Dentre algumas garantias contidas neste documento, se encontra o plano de carreira dos professores e educadores; o processo democrático de escolha das diretoras das escolas e de CMEIS por meio de eleições; a garantia da distribuição de uniforme e material escolar gratuito para todas as crianças do ensino público; e a construção e reelaboração permanente das Diretrizes Curriculares Municipais para a educação, tanto infantil como fundamental, e outros tópicos.

No ano de 2007, o município iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos, em concordância com a Lei nº 11247/2006. No início desse processo, havia sido elaborado somente um documento norteador específico para o 1º ano e paralelo a isso os professores tiveram encontros de formação com o objetivo de se adequarem a nova realidade. Porém, era

preciso repensar todo o currículo do ensino fundamental, para atender a ampliação do ensino fundamental e também à proposta do Plano Municipal de Educação, que já previa a estruturação de diretrizes curriculares municipais para o ensino fundamental, e assim com grupos de trabalho e discussão formados por docentes municipais, surgiu o documento das diretrizes que hoje estão postas como guia aos professores, e que já foram revisadas e atualizadas no ano de 2011, assim como as diretrizes para a educação infantil.

A Secretaria de Educação Municipal, por meio do seu discurso oficial contemplado nas diretrizes curriculares municipais para o ensino fundamental (2011b), encara a ampliação do ensino fundamental para nove anos, como uma política de inclusão social e entende que apenas ampliar o tempo em que a criança fica na escola não é suficiente para que esse aluno aprenda mais ou menos, e sim que é preciso aplicar mais eficazmente esse tempo. No município, as crianças de 6 anos já vinham sendo atendidas nas escolas de ensino fundamental em caráter facultativo antes da implantação da lei de ampliação, onde a decisão era tomada de acordo com a escolha dos pais, que podiam também optar por deixar seu filho mais um ano no CMEI, nas turmas de Pré-3, se assim o quisessem.

Em resumo, o objetivo dessa implantação, de acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades para aprender e com isso uma aprendizagem de mais qualidade.

Voltando ao Plano Municipal de Educação, este apresenta como sua visão de futuro em relação à educação:

(...) uma escola acolhedora e bem equipada, com alunos-cidadãos conscientes, que são apoiados por professores competentes e amigos, orientados por uma gestão pedagógica humanizadora e transformadora, sintonizada com as necessidades do século XXI, apoiada por uma gestão escolar democrática e competente, inserida numa comunidade consciente, comprometida, responsável e participativa (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011b, p. 11)

É baseado nessa visão bastante utópica para a realidade escolar do município, em que se baseiam os perfis de professor e de escola de Almirante

Tamandaré. Diante disso, nos perguntamos, se muitos dos professores que hoje estão atuando como regentes em suas salas de aula do município, que entraram após a efervescência desse debate acima citado, já chegaram a ler toda a parte de fundamentação teórica e de justificativas das Diretrizes com as quais trabalham, e chego a conclusão de que infelizmente a grande maioria se atenta somente ao campo dos conteúdos com os quais precisam trabalhar.

O grau de desmotivação por parte do professorado municipal é muito grande, fator esse constatado por meio de conversas realizadas com professoras da rede em cursos de capacitação ou em encontros casuais feitos por uma das alunas autoras desse trabalho. A justificativa para tal desânimo não é somente a velha desculpa do salário, mas sim a falta de condições para trabalhar e nisso entram escolas sucateadas e sem manutenção; a relação com as famílias que são, por sua vez, pouco participativos e interessados; a violência, o desrespeito, a indisciplina dos alunos, e etc. Talvez se tivessem acesso ao que sonhou a prefeitura municipal, não desanimassem e o documento contribuiria também para mantê-los firmes, ou pelo contrário se revoltariam com o que pensa a prefeitura diante da realidade gritante.

A escola pode até ser acolhedora, mas nem todas são bem equipadas; os alunos na grande maioria são provenientes de famílias carentes e dependendo da região em que se encontram já pensam em terminar o ensino fundamental para trabalhar (e muitos já trabalham!) fazendo a consciência cidadã ficar por vezes em segundo plano; a gestão pedagógica humanizadora e transformadora, caminha a passos lentos; a gestão escolar democrática e competente possui uma democracia “de fachada”, onde as jogadas políticas e as trocas de favores imperam; os professores até tentam ser amigos e competentes, mas diante de tal realidade o trabalho se torna árduo.

Mas voltando ao que orientam as diretrizes curriculares municipais, o trabalho dos professores deve ser encaminhado de forma interdisciplinar, não apenas unindo as disciplinas por meio de um eixo investigativo, mas também propor uma visão de mundo globalizada, integrando todas as disciplinas, utilizando-se da Pedagogia por Projetos.⁵

⁵ (...) a Pedagogia de Projetos consagra-se como a prática pedagógica que alavancará todo o processo de alfabetização e letramento, pois está aberto à experimentação e à

A ideia é que os conteúdos ganhem significado e que esse significado possa ser atribuído pelos próprios alunos, fugindo da mera transmissão de conhecimentos que foi forte nas escolas em nossa infância. Dessa forma, as Diretrizes se apresentam como um desafio aos professores, para que inovem e transformem também as suas práticas.

Assim como nas diretrizes curriculares municipais para a educação infantil, a linha pedagógica a ser seguida é a Pedagogia Histórico-Crítica

(...) por ser esta teoria comprometida com o conceito geral do desenvolvimento da realidade humana, propor-se a identificar as formas do saber objetivo produzido historicamente para que os alunos não apenas assimilem o saber, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências atuais para sua transformação. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011b, p. 15).

É também realizada nas diretrizes uma crítica ao trabalho com datas comemorativas, afirmando que o trabalho com as mesmas só deve ser realizado se estiverem de acordo com os conteúdos destinados para aquele momento e de maneira “extracurricular”, pois o processo de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente acumulado, não pode ser perdido de vista. E apresenta um dos maiores desafios do planejamento dos professores, que é pensar no ensino dos conhecimentos de maneira significativa para os alunos, levando os mesmos a refletirem e construir um olhar crítico diante da vida.

Em relação à alfabetização e o letramento propriamente ditos, é apontado nas diretrizes a ênfase no uso e aprofundamento dos diferentes gêneros textuais, dividindo os conteúdos e encaminhamentos assim como na educação infantil em oralidade, leitura e escrita.

Os encaminhamentos didáticos priorizam a literatura e as práticas de leitura, entendendo estas como fontes de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (alfabetização e letramento). O ensino em língua portuguesa deve ser sempre a partir de um texto, texto entendido nos diferentes gêneros textuais,

participação de todo o grupo, logicamente por permitir a articulação das diferentes áreas e análise dos problemas e desafios impostos pela vida social. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011b, p. 14).

ou seja, pode ser um cartão postal, um telegrama, um e-mail, um texto científico, um poema, uma receita, um cartaz, uma charge, um manual, etc.

O texto e a prática de leitura condensam e contém tudo o que é necessário para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente o necessário para atividades de ensinar e aprender a ler e escrever: grafemas, fonemas, sílabas, palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia, gêneros, substantivos, coesão e coerência... Enfim, o texto é a ferramenta essencial ao ensino da Língua Portuguesa. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011b, p. 23).

O ambiente da sala de aula deve ser alfabetizador, onde o aluno tenha acesso a diferentes tipos de livros e materiais impressos e possa compreender a real função da escrita, e tão logo a sua necessidade de aprendê-la. A realidade encarada pelas diretrizes aponta a necessidade de que hoje não basta apenas que os alunos dominem o código da língua escrita, ou seja, saibam ler e escrever, mas sim que saibam fazer uso deste código para poder se inserir de forma participativa na sociedade. Logo para que isso aconteça, as cartilhas tão utilizadas em nossa época de escolarização, não são mais suficientes, não dão mais conta, se tornaram ultrapassadas e símbolo de uma educação tradicional, que pelo menos em teoria não faz mais parte da realidade atual do município.

De acordo com as diretrizes, os alunos do município são provenientes em sua maioria de famílias de baixa escolaridade, e possuem contato mínimo com materiais impressos fora da escola, logo apresentam muitas dificuldades no trato com textos escritos. Sendo assim, torna-se papel da escola propiciar o contato dos alunos com diferentes tipos de textos escritos e desenvolver um trabalho em cima disso. Um exemplo dado nas orientações metodológicas das Diretrizes, é o trabalho com o jornal, que oferece diversas possibilidades de leitura, análise, discussão, produção de opinião, de discurso, de texto, de seleção e organização de informações, etc.

O eixo oralidade é apontado como um dos mais importantes a ser explorado. Dar voz ao aluno, permitir e estimular que se expresse é fundamental, pois é o início de todo o processo, além de ser fundamental na comunicação e socialização entre as pessoas, é por meio da fala que a criança

manifesta a sua realidade, os seus sentimentos, suas intenções, ideias, que constrói a sua compreensão e interpretação do mundo, e faz isso por meio de um discurso que é também um tipo de texto, este por sua vez produto da expressão oral. Nesse âmbito, a literatura é apontada como um excelente mecanismo para o uso da linguagem oral. Ainda é citado que não cabe à escola ensinar o aluno a falar, pois o mesmo já traz em suas experiências anteriores à sua entrada na escola e na sua bagagem cultural, a sua forma de expressão oral, cabe assim à escola levar o aluno a utilizar a linguagem oral adequadamente nas diferentes situações cotidianas formais e informais vividas por ele.

Algumas práticas referentes a esse eixo são: manifestações de opiniões, dramatizações, debates, conversas, breves narrações de textos lidos, etc., que favorecem, por exemplo, o desenvolvimento da entonação, dicção, gesto e postura, além de estimular a elaboração do pensamento, do raciocínio e da linguagem.

O eixo Leitura aponta a necessidade de se refletir que a aquisição da leitura e a vontade de ler vão além dos muros da escola, e que a leitura é uma prática social que deve ser constantemente estimulada e proposta. Os encaminhamentos metodológicos nesse âmbito remontam ao trabalho com materiais impressos, por exemplo, livros de literatura, explorando e atentando-se para pontos como: apresentação gráfica, desenhos, título, quantidade de páginas, expectativa e fantasia do que se irá encontrar lá dentro, a história em si, reflexão e discussão sobre o tema, os diferentes significados, os personagens e suas características, os recursos linguísticos, etc. Logo, muito pode ser feito a partir da contagem de uma história, e várias possibilidades de leitura são apresentadas, como por exemplo: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura dirigida (pedir que o aluno leia a parte que mais chamou a sua atenção, que mais gostou), leitura interrompida (interromper a leitura para discussões, análises e explicações), leitura colaborativa, leitura dramatizada, etc., porém sempre deve ser prazerosa e interessante, evitando situações maçantes e considerando possíveis sugestões da turma.

O eixo Escrita, aponta a necessidade dos encaminhamentos do professor serem agradáveis, produtivos e significativos, a fim de formar alunos

participativos e críticos, para tanto é necessário um repensar urgente de práticas.

A escrita não sugere apenas decodificação (letras, sílabas, palavras), e sim a condensação dos mesmos em um texto, na qual viabiliza um contexto, um significado para o educando, propondo a interpretação da escrita. “A escrita é a forma de fala mais elaborada”... (VYGOTSKY, 1993, pág.124, citado por ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2011, p. 28).

Em todos os eixos é sugerido como elemento primordial o trabalho com projetos, visando a aquisição de múltiplos saberes por meio de análises e produções de texto, a partir de projetos maiores.

A avaliação da linguagem deve ser contínua, diversificada e valorizada, deve ser encarada como um exercício de aprendizagem e não de cobrança, afim de que o aluno aprenda com os seus erros e o professor repense suas práticas.

A grade curricular do 1ºano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, apresenta como objetivos para o primeiro bimestre: desenvolver a expressão oral, a imaginação criadora e as habilidades de raciocínio; e transformar o aprendizado num ato prazeroso, significativo e útil, desenvolvendo o gosto pela leitura. Apresenta ainda a sugestão de execução de um projeto disciplinar chamado “Mundo da Literatura”, onde se deve organizar um momento durante as aulas todos os dias para a contação de histórias pelo professor e pelas crianças.

Como conteúdos aparecem: *articulação correta das palavras* (narrar experiências pessoais, brincadeiras, acontecimentos, eventos, conteúdos de textos, cantar músicas, filmes, entrevistas; e escutar atentamente histórias lidas e ou contadas.), *sequência lógica das ideias* (ordenar e criar histórias a partir de imagens, realizar e atender solicitações de mensagens orais), *ideia de representação* (reproduzir histórias ouvidas em cartazes e realizar a leitura em voz alta mostrando as palavras que são lidas, ler simbologias – logotipos, logomarcas, placas de trânsito, legendas-, ilustrar pequenos textos lidos, realizar pseudo-leituras, expor o nome completo dos educandos e mês de aniversário nas paredes, ler livros infantis, narrar contos e curiosidades), *desenho como forma de representação* (utilizar o desenho para representar

ideias contidas nos textos lidos, utilizar-se de várias formas de representação para a veiculação de suas ideias, mímicas, gestos, modelagem, dramatização) e *ideia de representação / compreensão de símbolos* (ordenar histórias em gravuras considerando a sequência lógica, trabalhar com rótulos e logomarcas, criar simbologias para as rotinas da sala, formar o nome com o alfabeto móvel). (Almirante Tamandaré, 2011b, p.36)

Já no 2º bimestre os objetivos permanecem os mesmos, porém é apresentado um novo projeto disciplinar chamado “Conhecendo o autor”, para explorar como o próprio nome já diz, a pessoa que escreveu e a que ilustrou determinado livro. Em relação aos conteúdos, permanecem os mesmos, sendo acrescentados: *consistência argumentativa* (promover a simulação de situações que mostrem a necessidade do uso formal da língua falada – diálogos; desenvolver o senso crítico dos alunos – debates; proporcionar a visita de autoridades à sala de aula, com vistas a promover a interação com as crianças – médico, bombeiro, escritor, diretor da escola, artista plástico, etc.); *tipologia textual* – narração e descrição (compreensão de textos lidos de diferentes gêneros, previstos para a série, no caso conto e fábulas; descrever dentro de uma narração ou exposição, personagens, cenários e objetos), *escrita como sistema de representação* – função social da escrita e relação com a oralidade e escrita (ordenar histórias e gravuras considerando a sequência lógica, realizar tentativas de escrita utilizando as letras do alfabeto – nomes de objetos da sala, cores, etc.; reproduzir o nome com o auxílio do crachá, como forma de tentativa de escrita). Acresceu-se ao conteúdo *ideia de representação* práticas como: leitura de cartas enigmáticas, reconhecer palavras trabalhadas em diferentes textos ou fragmentos e relacionar palavras aos seus respectivos desenhos.

No 3º bimestre é acrescentado um objetivo aos que já estavam postos e permanecem: despertar na criança a importância da vida e tudo o que ela envolve. O projeto disciplinar muda, passando agora a ser o “Momento da Poesia”. Os conteúdos permanecem os mesmos acrescentando orientação metodológicas: *sequência lógica*: contar anedotas, charadas, parlendas e adivinhas; *consistência argumentativa*: organizar perguntas e respostas de maneira completa e coerente com as questões propostas, simular programas

de entrevistas, trabalhar cartas; *fluência e adequação* (conteúdo novo): ler uma notícia e pedir para que alguém conte com as suas palavras o que foi lido, dramatizar fatos e histórias, declamar poesias; *leitura para a apreensão das ideias do texto* (conteúdo novo): selecionar materiais para tentativas de leitura, expor informações importantes nas paredes e lê-las com os educandos, identificar, começo, meio e fim de uma história lida; *tipologia textual (literários: narrativas ficcionais ou não, fábulas, poemas, quadrinhas e parlendas)*: produzir oralmente histórias para livros sem texto verbal, expor pequenos poemas e músicas que os alunos saibam e gostem e lê-los; *sistema de representação (função social da escrita e relação entre oralidade e escrita)*: criar histórias a partir de imagens; *escrita como sistema de representação – noções de pontuação – caixa alta*: realizar tentativas de escrita utilizando as letras do alfabeto em situações diversas (dentro de um contexto), produzir textos individuais e coletivos (dos gêneros estabelecidos para a série: quadrinhas e poemas). Outras orientações referentes ao primeiro e segundo bimestre permanecem.

E por fim no 4º bimestre são trabalhados os mesmos objetivos dos demais bimestre e o projeto sugerido para o fim do ano é a “Confecção de Livros”, a partir é claro ou de histórias já trabalhadas e aprofundadas e a escolha das crianças, ou totalmente novas, criadas totalmente pelas crianças, dirigidas pela professora. Dos conteúdos, todos permanecem, alguns são acrescentados e novas orientações metodológicas dadas: *ampliação do vocabulário* (uso de dicionários); *tipologia textual (humorísticos: histórias em quadrinhos e tiras; informativos: reportagens)*: buscar informações utilizando fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, dicionários, etc.) e expor informações importantes aos educandos nas paredes, promover a montagem de palavras com o alfabeto móvel e permitir a identificação de marcas de humor e ironia; *leitura com fluência, ritmo e entonação*: analisar efeitos de sentido obtidos pelos sinais de pontuação, realizar leitura oral revelando fluência, ritmo e entonação com a devida finalidade; *escrita como sistema de representação*: observar a segmentação das palavras por meio dos espaços em branco, estabelecer relações entre sons e letras, comparar escrita com desenho; *produção de frases simples* (conteúdo novo): produzir a escrita de frases

simples após a montagem de palavras com letras móveis; *produção de frases compostas (conteúdo novo)*: realizar atividades de escrita de músicas cantadas na sala de aula; *produção de textos escritos coletivamente em caixa alta (conteúdo novo)*: produzir textos coletivos referentes ao gênero do bimestre e expô-los em sala de aula, criar histórias a partir de livros só com imagens.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão das turmas de primeiro ano no currículo dessa etapa de ensino, uma mudança de mentalidade foi buscada por esse documento de forma a tentar sensibilizar os professores para o universo da criança de seis anos, nova integrante do ensino fundamental, e também para novas práticas acompanhando as mudanças do cenário educacional.

Apesar da implantação do ensino fundamental de nove anos ser encarada como uma política de inclusão social, como uma forma de atender mais crianças, percebe-se o esforço das orientações das diretrizes em aplicar de forma mais eficaz o tempo maior que a criança passa na escola, oferecendo maiores oportunidades e mais qualidade para o aprendizado. Buscando ensinar os conhecimentos de maneira significativa para os alunos, tenta também tornar o ensino algo mais prazeroso e útil às crianças, utilizando-se da pedagogia-histórico crítica, da interdisciplinaridade e do trabalho com projetos.

Em relação ao trabalho com a alfabetização e letramento, assim como na pré-escola, trabalha com a função social do código linguístico, com a divisão do trabalho em oralidade, leitura e escrita, e com um ambiente estimulante e alfabetizador, que são aspectos importantes e que demonstram continuidade de um trabalho iniciado anteriormente. Como prioridade do processo de construção/aquisição da língua escrita e falada são apontadas a literatura e as práticas de leitura, vistas como fontes de ensino e aprendizagem, tendo em vista desenvolver a expressão oral, a imaginação, as habilidades criadoras e de raciocínio e o gosto pela leitura, ou seja, aspectos mais amplos que são necessários para o aprendizado de novos conteúdos.

A grade curricular do 1º ano do ensino fundamental disciplina de Língua Portuguesa, e do Pré-escolar 2, eixo Linguagem, encontram-se em anexo.

3.3 O TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA E NO 1º ANO UM CONTRAPONTO

Após analisar e refletir sobre as realidades tanto da pré-escola, como do 1º ano do ensino fundamental no município de Almirante Tamandaré-PR, todo o caminho percorrido na consolidação de ambos, os aspectos legais, as transformações de nomenclatura, a ampliação do ensino fundamental, a entrada dos alunos mais cedo no ambiente escolar institucionalizado e o processo de construção das diretrizes municipais, podemos entender como está organizado esta parte do ensino no município, seus objetivos, pretensões e modos de trabalhar.

A pré-escola ainda enfrenta os desafios de fortalecer e manter a sua identidade própria, uma vez que sua história é muito recente tanto no cenário nacional e mais ainda no município em específico. A visão assistencialista da educação infantil ainda permanece entre a visão dos pais, e entre as educadoras há a confusão entre os indissociáveis cuidar e educar, pois os limites de cada um não são bem claros e específicos.

Há certa dificuldade em caracterizar a educação infantil com uma identidade única, até porque cada nível de ensino dentro dessa etapa possui as suas próprias características e entre creche e pré-escola também existem grandes diferenças, a começar pelo fato de que uma é oferecida integralmente e outra em regime parcial, uma apresenta conteúdos pertinentes ao cuidar mais intensos, enquanto outra prioriza mais a ampliação de conhecimentos.

Outro desafio é em relação ao quadro funcional dos CMEIS, formado por educadoras, muitas apenas com o magistério a nível médio, pois o concurso para tal função não exige curso superior, fator que de certa forma desvaloriza a função, e outro ponto é que muitas educadoras são contratadas em regime de PSS (processo seletivo simplificado, por contrato) o que não garante uma estabilidade aos profissionais, logo a rotatividade é muito grande, pois as educadoras passam em outros concursos e por vezes as turmas tem várias educadoras ao longo do ano.

Já o 1º ano do ensino fundamental busca também firmar a sua identidade, uma vez que é mais recente ainda que a educação infantil, fruto do impacto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, trazendo as crianças mais cedo para a escola. Confunde-se muitas vezes na visão dos pais com a pré-escola, e as vezes até na visão das próprias professoras, estas que tiveram que passar por diversos processos de formação, e permanecem numa formação constante uma vez que trabalhar com crianças de 6 anos é algo novo para a maioria das professoras. Em relação à formação, a maioria das professoras não tem magistério a nível médio, já iniciaram sua formação na graduação de pedagogia, e por esse motivo, muitas não entendem a especificidade da educação infantil e do trabalho com a pequena infância, bastante trabalhada e vivenciada durante o magistério, que por outro lado não tem tanto espaço no curso de pedagogia.

Em relação ao trabalho específico com alfabetização e letramento na pré-escola, a ludicidade está presente em todos os nuances, com brinquedos, jogos e brincadeiras. Já no 1º ano este fator permanece, mas é acrescido uma prioridade do trabalho com a literatura e as práticas da leitura, com o ensino a partir do texto, focando assim como na pré-escola na função social da escrita.

É perceptível uma sensação de continuidade entre as duas grades curriculares, entre os conteúdos, objetivos e orientações metodológicas. Muitos conteúdos da pré-escola se repetem no 1º ano, e até mesmo os conteúdos novos que aparecem na grade do 1º ano facilmente poderiam ser trabalhados também na pré-escola, dependendo do interesse da turma e do nível dos alunos, logo pode acontecer das educadoras acabarem avançando em práticas pertencentes ao 1º ano nos momentos em que amplia e aprofunda conhecimentos. Essa lógica de continuidade facilita a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, uma vez que muitas práticas pertencentes à educação infantil também permanecem no 1º ano, agora com uma perspectiva de aprofundamento.

Os objetivos propostos nas duas diretrizes são basicamente anuais e mesmo com diferentes conteúdos e metodologias bimestrais, os objetivos permanecem os mesmos, assim sendo há um longo período para que sejam alcançados /atingidos e há múltiplas possibilidades para serem explorados.

Também permanecem os mesmos a fim de nortear os projetos disciplinares propostos, esses que também são bastante interessantes e supõe também uma continuidade ao longo dos bimestres, bem relacionados aos conteúdos e a maneira de trabalhar do 1º ano.

O ambiente é muito evidenciado como facilitador e estimulante ao aprendizado. O visual deve ser bastante explorado nessa fase, com imagens, gravuras, desenhos, escritas de diferentes tipologias textuais com caixa alta, etc., compondo um ambiente alfabetizador, que promove o interesse, a reflexão e o aprendizado.

Práticas com diferentes gêneros, com a função social da escrita, com diferentes tipologias textuais, com o alfabeto móvel, com textos coletivos, e permeados pela literatura infantil, permitem ao professor explorar, ampliar e aprofundar conhecimentos até mesmo de outras disciplinas usando estratégias da língua portuguesa, com um trabalho realmente articulado e integrado.

Percebe-se uma preocupação em não forçar a alfabetização e sim de respeitar o ritmo, os limites e as características dos alunos, tanto na pré-escola como no 1º ano, deixando para trás práticas com foco na “decoreba” de famílias silábicas e cópias, tão presentes no processo educativo de nossa geração.

As Diretrizes Curriculares Municipais estão atuais, porém é preciso um repensar dos professores e suas respectivas práticas. Tanto o professor como o educador, devem ir além do que está posto no documento, até porque o documento apresenta poucas orientações metodológicas, é preciso criar, planejar, observar, organizar, analisar, repensar e principalmente pesquisar e se atualizar acompanhando as mudanças do cenário educacional.

Em fim, em relação à organização das diretrizes e da teoria exposta nesse documento, a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, tende a ser tranquila, rica em aprendizagem e em evolução de habilidades. Diante disso fica claro que as maiores tensões nesse processo de transição concernem quanto à atuação do professor, sua metodologia, o tratamento dado aos alunos, à acolhida, à socialização e interação entre os alunos, a história de vida dos alunos e suas passagens ou não pela educação

infantil, o espaço dado à expressão de ideias e sentimentos na sala de aula e a presença da ludicidade e da brincadeira em si na rotina da sala.

Outro fator concerne ao fato das professoras seguirem ou não as proposições dadas nas diretrizes, uma vez que ao fechar as portas de suas salas, o que acontece é responsabilidade de cada professor, com suas linhas de pensamento e formação, uma vez que nenhuma ação do professor é neutra, e há aqueles professores mais antigos que defendem ainda o uso da cartilha por ser “mais fácil” ou são resistentes a novas práticas. Sendo assim é essencial analisar como esse trabalho é vivido na prática e sentido por professores do 1º ano, o qual iremos nos dedicar no próximo capítulo.

4 DA TEORIA A PRÁTICA: O QUE É REALMENTE VIVIDO PELAS PROFESSORAS E PELAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Após um longo período de pesquisas, análises e reflexões sobre o tema em voga neste trabalho, fomos buscar na prática entender como se dá de fato os elementos apresentados nos documentos oficiais do município em questão, do estado e em âmbito nacional a respeito do ensino fundamental de nove anos, das concepções de criança e infância, das diferentes formas de aquisição e construção da língua escrita e falada, etc. Para isso nos utilizamos de entrevistas (Anexo 3) realizadas por nós, com 4 professoras regentes de turmas de 1º ano do ensino fundamental no município de Almirante Tamandaré, no período de 16 a 20 de junho de 2014, em três escolas municipais distintas porém com realidades bem similares: Escola Municipal São Jorge, Escola Municipal São Francisco e Escola Rural Municipal Astrogildo Macedo, todas localizadas no município de Almirante Tamandaré - PR.

As perguntas feitas às professoras abordaram questões sobre as suas formações, tempo de atuação na profissão, na escola em que estão atualmente e no primeiro ano especificamente, quais motivos as levaram a escolher essa turma para trabalhar, como é realizado o seu planejamento e se há acompanhamento e orientação, se há cursos de formação voltados para as professoras dessa turma visando suas formações continuadas, qual as suas opiniões sobre o ensino fundamental de nove anos e seus impactos sobre a qualidade do aprendizado dos alunos, sobre o fato dos alunos entrarem mais cedo na escola, sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para o 1º ano, considerações sobre possíveis discrepâncias entre as crianças que frequentaram a pré-escola e as que não frequentaram, sobre possibilidades de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, relataram também como é o processo de integração das crianças do 1º ano no início do ano letivo, quais são as principais dificuldades no trabalho com essas turmas, como é realizado o trabalho relacionado à alfabetização e o letramento, que metodologias e materiais são utilizados, dentre outras questões que apareceram no decorrer do diálogo com as profissionais.

Dentre as entrevistadas, todas tem formação em Pedagogia e todas estão atuando na educação do município há mais de 10 anos e também apresentaram estabilidade na escola em que estão atualmente. Com o 1º ano especificamente estão atuando de 2 a 3 anos e relatam de forma unânime que a escolha de turmas no início do ano se dá por uma série de requisitos como, por exemplo, tempo na escola, idade, número de filhos, tempo no município, ou seja, quem atender a esses requisitos pode escolher a turma de sua preferência primeiro. De quatro professoras, duas afirmaram apresentar afinidade com o trabalho com as crianças pequenas e por isso escolheram essa turma, outras duas estão com essa turma por motivos adversos que ocorreram na escola e que as levaram a esse quadro, dessas duas uma mostrou-se na entrevista visivelmente insatisfeita com a sua turma e com as características específicas das crianças dessa idade.

Após sete anos de implantação do ensino fundamental de nove anos, as turmas de 1º ano estão bem integradas ao restante do ensino fundamental, fazendo parte de rotinas e projetos nos quais a escola participa, e nesse sentido não encontramos nenhum “preconceito” em relação a essa turma, pelo contrário, há a tentativa de padronizar e tornar essa turma que para nós nos parece diferenciada, em alunos do ensino fundamental. Dizemos isso porque os projetos os quais o 1º ano participa são os mesmos em todas as escolas, ou seja, a secretaria de educação já envia os encaminhamentos prontos para serem trabalhados em todas as escolas e com todas as turmas, desse modo buscando também padronizar o ensino fundamental como um todo dentro do município.

Ainda sobre a questão da padronização, as professoras seguem as Diretrizes Curriculares Municipais, apresentadas no capítulo anterior, porém deixam claro que a dinâmica da aula em si, quem monta é cada uma dentro de sua própria realidade e de acordo com o nível em que a turma se encontra. Alegam ter acompanhamento da coordenação pedagógica em suas “horas-atividade” com sugestões, materiais e ideias novas, assim como a oferta de cursos por parte da prefeitura municipal voltados para a faixa etária do 1º ano,

um desses cursos comentados por todas as professoras é o PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa).⁶

Questionadas sobre a sua forma de trabalhar com alfabetização e letramento obtivemos a seguinte resposta de uma das professoras:

É bem misturado, o lúdico, o coletivo, não pode ser tanto no individual, e com o concreto. Você joga a atividade no papel para avaliar depois, mas o teu trabalho tem que ser no concreto, com música, com história. Agora veio o curso do PNAIC, que veio pra nós do MEC, então a gente tem que partir de uma história para trabalhar todas as matérias: português, matemática, ciências, história e geografia. Então, tem que partir da historinha, é claro que depois você vai trabalhar também a gramática dentro daquilo ali, mas de uma maneira que as crianças entendam ali nessa primeira fase, e não como era antigamente, você vai ler e copiar, o bá-be-bi-bo-bu, etc. (Professora 1, Escola Municipal São Jorge.)

Fala essa que se repete com as demais professoras e que deixa claro que estão tentando seguir as normativas e orientações colocadas nas Diretrizes Curriculares Municipais na disciplina de Língua Portuguesa, e que também demonstra que a forma como nós fomos alfabetizadas durante a nossa infância não é mais utilizada atualmente, e que o foco está na ludicidade.

Demonstram também em suas falas que não é o objetivo do primeiro ano alfabetizar e que nenhum trabalho desse tipo é forçado nos alunos, a partir de histórias de literatura, músicas, listas, etc., elas utilizam o texto escrito e vão aos poucos apresentando o nosso código linguístico para as crianças, mas com foco na função social. Relatam também que algumas crianças terminam o 1º ano com a habilidade de ler e escrever, porém não porque foi forçado “mas

⁶ O PNAIC, é um pacto firmado entre governo federal, estadual e municipal, com o objetivo de garantir que todas as crianças tenham até os 8 anos de idade para serem alfabetizadas. O pacto trabalha nos âmbitos de formação, material didático, avaliação, gestão e mobilidade social. Os professores envolvidos com os três primeiros anos do ensino fundamental participam de um curso presencial de dois anos e recebem uma bolsa auxílio pela participação, com o objetivo de refletirem e aprenderem novas práticas para a atuação em sala de aula, voltadas para a nova forma de tratar a alfabetização e o letramento, entendendo esse processo como mais que apenas a apropriação de um código linguístico, usando a ludicidade como elemento chave desse processo.

porque ele foi um pouco além, a sua maturidade já estava pronta para fazer isso” (Professora 1, Escola Municipal São Jorge).

Essa última fala da professora, nos deixa claro que a maturidade da criança para o aprendizado em geral, não acontece em todas as crianças ao mesmo tempo e em determinada idade, cada uma possui seu ritmo, sua experiência individual, sua bagagem cultural, diferentes estímulos familiares recebidos fora da escola e etc. Logo ter um tempo maior para se alfabetizar os alunos, como propõe o PNAIC é um ponto bem positivo, pois a professora terá mais tempo para estimular as habilidades motoras, psíquicas, neurológicas e fisiológicas necessárias para o aprendizado da leitura e escrita especificamente, sendo através da interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano que se formarão as estruturas mentais no indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Perguntamos também para as professoras se elas consideram que há uma diferença em relação ao desenvolvimento no 1º ano entre as crianças que frequentaram a educação infantil, ou somente a pré-escola, e as crianças que não frequentaram. Todas relatam que sim, principalmente relacionado à participação, socialização, organização pessoal e coletiva, noção de espaço, coordenação motora fina e global, agilidade no atendimento a pedidos e ordens, capacidade de expressar opiniões e sentimentos, dentre muitas outras habilidades importantes para o aprendizado de novos conteúdos que serão trabalhados no 1º ano. Esses relatos nos mostram a importância que a educação infantil tem para o desenvolvimento das crianças pequenas e para a sua melhor integração à escola de ensino fundamental posteriormente, e ainda que a adaptação ao 1º ano torna-se mais fácil para aquelas crianças que já frequentaram a pré-escola, do que para aquelas crianças que só viviam em meio as suas relações familiares. E assim, mais uma vez torna-se evidente que educação infantil vai além do cuidar.

Nesse tópico as professoras reiteram uma discussão sobre infância já feita anteriormente, de que é perceptível no cotidiano escolar do ensino fundamental os comportamentos das crianças que não frequentam a educação infantil, que geralmente *“não se abrem e não perguntam nada”*, sendo necessário trazê-la aos poucos para o grupo a fim que que ela se solte e se

integre a um grupo de crianças de sua mesma faixa etária. CORSINO (2012) nos faz refletir sobre essa nova caracterização da criança na sociedade atual, quando diz que a criança que não teve acesso à educação infantil, acaba tendo um comportamento padrão, independente do acesso às condições de alimentação, saúde e bens culturais, ela se torna um ser individualista e solitário, por ter convivência predominante com adultos, televisão e jogos eletrônicos, impedindo a interação com o outro, logo quando entram na escola apresentam bastante dificuldade nesse sentido.

Ao entrarem no 1º ano o perfil das crianças é em geral relatado por todas as professoras como sendo agitadas para aquelas crianças provenientes de CMEI, e tímidos para aqueles que não frequentaram. Mas em todos os casos as professoras relatam que é um trabalho muito dinâmico e cansativo por eles serem pequenos e muito ativos. Ressaltam a importância de trabalharem com regras e combinados principalmente no visual e no oral, buscando desenvolver os comportamentos necessários para um mínimo de convivência harmoniosa com os colegas e com a professora, e é dessa forma que as crianças são integradas ao ambiente do ensino fundamental, que para elas é algo novo e diferente, ou seja, durante esse 1º ano a criança é ensinada como ser aluno.

Esses comportamentos acima citados, são levados em consideração também no momento da avaliação dos alunos, que as professoras fazem descritiva e depois transformam em nota. Nessa avaliação elas observam, por exemplo, se o aluno sabe amarrar o sapato, se sabe usar o caderno, se seguem as regras da sala, etc. Apesar do sistema cobrar que haja a nota, as professoras destacam que seria mais interessante se a avaliação nesse momento fosse apenas descritiva, pois cada criança vai aprender ao seu tempo e ao seu modo, dependendo da sua maturidade, e o trabalho do professor deve ser constante nesse sentido, de tentar atingir a criança de variadas formas até que ele entenda o que ele está tentando ensinar.

A avaliação acima descrita é apontada como uma das dificuldades do dia-a-dia das professoras do 1ºano, pois elas julgam ainda ser cedo para realizar medições utilizando nota com as crianças que ainda estão se adaptando naquele ambiente, ou seja, o sistema cobra que haja a nota, porém

a maturidade da criança não acompanha esse processo. Essa é mais uma tentativa do sistema de ensino de querer transformar as crianças em alunos, pois mesmo a maturidade das crianças não acompanhando e as professoras serem conscientes disso, as crianças são enquadradas em regime de classificação, próprio para alunos.

Outras dificuldades apontadas pelas professoras durante a entrevista são:

-Falta de participação das famílias, onde mais da metade não se interessam pelo aprendizado dos seus filhos, não vão à escola quando chamados, não participam de reuniões, não auxiliam as crianças na realização das tarefas de casa (quando em algumas ocasiões são enviadas) e muitos nem buscam os boletins de seus filhos. Outro fator relacionado aos pais, é a desvalorização dada ao 1º ano, muitos pais acham que essa etapa não é importante (“já que a criança nem vai ser alfabetizada mesmo...”) e são coniventes com as faltas de seus filhos, sendo necessário as professoras chamarem a atenção das famílias para esse ponto e lembrá-los que número elevado de faltas reprova o aluno (uma vez que agora a criança tornou-se aluno, se faltar à escola pode reprovar);

-Realidade/contexto dos alunos, que são provenientes de famílias pobres, que muitas vezes não possuem recursos para auxiliar e estimular o aprendizado dos seus filhos, e também as situações pelas quais as crianças muitas vezes passam, convivendo com quadros de alcoolismo familiar, violência doméstica, tráfico de drogas, pobreza, etc. Nesse momento a atuação do professor deve partir para o lado afetivo, as professoras relatam ser necessário ouvir as falas e questionamentos dos alunos, até para poder ajudar em casos de abuso, por exemplo. *“A professora não pode dar atenção apenas para o lado pedagógico, mas também precisa ser um pouco mãe, um pouco médica, um pouco tudo”* (Professora 1, Escola Municipal São Jorge);

-As crianças que vem para escola cansadas, pois muitos ficam no contra turno do qual estudam em outras escolas particulares ou em casas de cuidadoras de crianças, pois seus pais não tem com quem deixar seus filhos enquanto trabalham, e após o horário das aulas retornam para a mesma escola particular onde ficam a espera de seus pais até 19hrs ou 20hrs, ou seja, já tão pequenos

e com uma rotina tão cansativa. Rotina essa que também confunde a cabeça das crianças, pois participam de dois ambientes distintos, em um (a escola municipal de ensino fundamental) ele é aluno e cumpre as tarefas referentes a sua série, em outro (a escola particular ou as casas das cuidadoras) ele brinca, se distrai e é tratado como criança, o que dificulta também a formação da sua identidade como aluno e é por isso que muitas crianças são resistentes à cumprir as regras da escola e à se comportar de forma padronizada, dando “mais trabalho” para as professoras, como elas relatam;

- *Falta de estrutura da escola*, salas pequenas e com um grande número de alunos, o que impede as professoras de realizarem um trabalho mais dinâmico devido a falta de espaço. O que dificulta também o trabalho nesse ponto é a ausência de um auxílio na prática, as professoras relatam que para trabalhar com o número de crianças por sala (30 e poucos) e nessa idade (5 para 6 anos) seria ideal uma professora auxiliar, pois um atendimento mais individualizado para o aluno que tem mais dificuldade, por exemplo, se torna impossível, pois enquanto a professora o auxilia, outros estão brigando, brincando, tumultuando... Esse quadro todo gera no professor stress e esgotamento ao longo do seu dia de trabalho, que é um desmotivador da profissão.

[...] essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. Pelo contrário, a falta de definição sobre os exatos limites de idade para a transferência de alunos de uma etapa para a seguinte, a pressão exercida pela justiça sobre muitas redes públicas e as deficiências apresentadas pelas escolas de EF para receber crianças mais novas são tantos novos problemas que se somam àqueles mais antigos e ainda não superados na educação básica no país (CAMPOS et al., 2011, p. 29, *apud* NOGUEIRA; VIEIRA, 2013).

Essa realidade é reflexo de uma política de ampliação do ensino fundamental que antes de ser implantada não adaptou espaços e não repensou e refletiu sobre dinâmicas que seriam necessárias para o

atendimento de crianças pequenas dentro do ambiente da escola, e mesmo agora após 7 anos de implantação, as turmas do 1º ano possuem grande número de alunos para uma professora apenas, não há mobiliários adaptados ao tamanho das crianças, as salas são pequenas e as crianças são tratadas desde o início do ano letivo como alunos de ensino fundamental.

Todos esses aspectos negativos dificultam o trabalho do professor na sua totalidade, tornando o trabalho com o 1º ano um desafio muito grande. Nesse sentido as professoras criticam o ensino fundamental de nove anos da maneira como foi implantado, uma das professoras entrevistadas até sugere que as crianças permaneçam nos CMEIS até os 7 anos de idade, até que atinjam a maturidade necessária para que sejam integrados à realidade e as cobranças da escola.

“Eu acho que as crianças deveriam vir com sete anos para cá. Eles deveriam continuar no “prézinho” no CMEI, como era antigamente, até os seis anos, e aí vir pra cá. Porque eles vem muito crianças, apesar dos que ficam no CMEI, eles ainda vem muito imaturos, eles só querem brincar, eles acham que tudo é para brincar e toda hora é hora de brincadeira.” (Professora 2, Escola Municipal São Jorge)

Essa fala nos deixa claro a visão de uma professora que não acompanha as mudanças do cenário educacional e que não compreendeu qual é a função do 1º ano, onde as crianças devem sim aprender por meio da brincadeira e ter a sua infância respeitada. Essa fala ainda nos revela a prática e a dinâmica de suas aulas, provavelmente tradicionais voltadas para o aprender silencioso, por meio de “decóreas”, separada do lúdico e da brincadeira.

Acreditamos que o ensino fundamental de nove anos foi uma política positiva no sentido de melhorar a qualidade e eficácia das aprendizagens dos alunos, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita, pois uma vez a criança entrando mais cedo na escola, ela participará de diversas situações, jogos, brincadeiras, interações e contato com material escrito, tudo de maneira formal e sistematizada, que lhe possibilitarão maiores oportunidades e mais facilidade no processo de alfabetização. Outro ponto é o fator tempo, pois a

criança terá mais tempo para ser alfabetizada e o professor maior flexibilidade no seu trabalho educativo.

Porém para que essa nova organização do ensino fundamental tivesse (e tenha) de fato qualidade, seria preciso que os profissionais envolvidos nesse processo tivessem formações voltadas para o entendimento da política e para a nova forma de trabalhar com as crianças de seis anos incluídas no cenário do ensino fundamental, e mudassem assim suas mentalidades, em relação à função da escola e a posição que o professor e o aluno ocupam no interior da sala de aula. Mas como mudar a mentalidade de profissionais que estão há mais de 20 anos atuando de uma certa forma e já internalizaram como sendo verdadeiras a suas práticas?

E como não é possível retroceder no sentido de voltar à época em que as crianças entravam na escola de ensino fundamental aos 7 anos de idade, precisamos pensar em formas de melhorar o processo de inclusão das crianças de 5 e 6 anos no 1º ano, e uma dessas alternativas seria uma articulação com a educação infantil, no sentido de trocas entre profissionais da educação infantil e do ensino fundamental e de apresentar o universo da escola para os alunos da pré-escola, para que eles não se sintam assustados ao entrarem no 1º ano. Não se trata de preparar as crianças do pré para o 1º ano, mas sim já deixá-los familiarizados com esse novo ambiente, e também dar ideias e dicas para as professoras da escola de como trabalhar com as crianças pequenas.

A criança é concebida pelas professoras do 1º ano como seres em construção, que ainda estão se adaptando a um novo mundo, que ainda estão em processo de maturação e que ainda não estão preparadas para serem alfabetizadas. Embora considerem essas questões e deixem claro suas posições na entrevista, são levadas pelo sistema maior da escola e de toda a rede de ensino, a padronizarem as crianças dentro de moldes pré-estabelecidos para o indivíduo 'aluno' e ao fazerem isso, podam muitas vezes as habilidades criadoras e imaginativas das crianças e as privam de situações que seriam ricas para a produção de cultura entre os pares. Ou seja, deveriam ser repensados, o papel da bagagem cultural que a criança já possui desde

seus primeiros anos de vida, e como podem ser valorizadas e experienciadas questões do dia-a-dia infantil.

As entrevistadas relatam que seria possível e interessante um trabalho articulado entre as escolas e os CMEIS, e até sugerem aulas passeio, visitas, projetos envolvendo as professoras e as educadoras, etc. Porém não existe nenhum trabalho nesse sentido no município, se houvesse acreditamos que a transição de uma fase a outra seria mais tranquila e prazerosa.

Pré-escola e 1º ano não são a mesma coisa, cada uma das etapas possui as suas particularidades e seus protagonistas, porém a criança que passa da pré-escola para o 1º ano pertence a um mesmo universo infantil, e precisa ter as suas necessidades atendidas e suas habilidades exploradas. O trabalho entre essas duas etapas pode e deve ser mais próximo, principalmente no sentido de trazer cada vez mais elementos da educação infantil para o ensino fundamental, de forma a deixar o 1º ano mais leve, sem tantas cobranças e pressões, e de maneira a dar continuidade ao trabalho que já foi iniciado na pré-escola, mantendo práticas e rotinas que a criança já estava familiarizada, para que a sua entrada no ensino fundamental assim como a sua relação com a aprendizagem seja prazerosa e não traumática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será natural de fato que a cada ano que a criança progride em termos de avanço serial escolar que a brincadeira e a ludicidade estejam cada vez menos presentes? Enquanto crianças da educação infantil, esses sujeitos participam, ou deveriam participar, de uma rotina diária diversificada, baseada na ludicidade, no cuidar e educar, com espaços voltados para a infância, com variedade de materiais, onde todos os conteúdos deveriam ser trabalhados por meio da brincadeira, onde aprender é algo natural, acontece sem que percebamos, sem que seja forçado, onde sua voz é ouvida, seu corpo estimulado e diferentes linguagens utilizadas, e aos poucos a criança vai amadurecendo.

Num dia a criança tem ainda 5 anos de idade e vive tudo isso acima, porém, após as férias escolares ela precisa deixar os Centros de Educação Infantil e passar para uma Escola de Ensino Fundamental, ela não deixou de ser criança, porém o tratamento dos adultos ao seu redor para com ela será modificado totalmente e ela deverá carregar sobre os seus pequenos ombros as responsabilidades de ser aluno.

Na sua nova rotina ao ser integrada hoje mais cedo ao ensino fundamental, a criança precisa aprender a controlar seu corpo em todos os sentidos: ficar sentada mais tempo, fazer silêncio, ter horários determinados para ir ao banheiro, ter menos oportunidades para ir ao parquinho e para brincar, precisa aprender a usar e a cuidar do seu próprio material, aprende novas regras e começa a fazer parte de um novo ambiente onde já existem diversas crianças mais velhas do que ela acostumadas ao jeito de ser aluno daquela determinada escola.

A maneira como é feita essa passagem pode afetar todo o percurso da criança no seu caminho para o aprendizado nas diversas séries pela qual irá passar ainda pela sua vida. Passar de um ambiente do qual a criança estava acostumada a frequentar, onde tinha amigos e as regras eram diferentes, e inseri-la abruptamente em um novo contexto é extremamente prejudicial..

Crianças antes acostumadas a ter um adulto sempre por perto, de certa forma, dependentes ainda de cuidados, que ao qualquer sinal de mal-estar

tenham seus pais avisados, que ao sinal de tristeza ou frustração encontravam na professora um colo ou um ouvido para desabafar, e que tão cedo são inseridos em um ambiente que por vezes precisam se virar sozinhos, em momentos como o “recreio” que em diversas escolas não é supervisionado, a lidar com a violência/bullying dos alunos mais velhos, a serem submetidos a provas, avaliações e notas com objetivo de promoção ao nível seguinte .

A escola de ensino fundamental ainda depois de oito anos do início da obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no 1º ano, ainda mostra sinais de falta de preparo e de resistência por parte de professores em receber e atender crianças de cinco e seis anos. Uma vez que a lei é obrigatória, não há outra alternativa para as escolas a não ser se adaptar da melhor maneira possível e atender com qualidade os alunos da comunidade do seu entorno, visando um aumento das possibilidades de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento.

A formação continuada dos professores deve ser permanente, com materiais que deem subsídio aos docentes no trabalho com crianças pequenas, principalmente para aqueles profissionais que não tem experiência ou não conhecem a dinâmica da Educação Infantil, pois cremos que práticas da educação infantil devam continuar nos primeiros anos do ensino fundamental, para que o mesmo possa ensinar de forma lúdica, tratando a brincadeira como prioridade, ou seja, respeitando a infância na sua essência, sem a preocupação excessiva de escolarizar os pequenos.

Os profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental devem ter a sensibilidade e utilizarem da afetividade no trato com as crianças, de maneira a acolher esses novos alunos e fazer com que o cuidar tão presente na educação infantil, se faça ainda presente nesse novo contexto, por que ser professor vai além de uma simples profissão. Tudo isso para que as crianças ao adentrarem no universo escolar do ensino fundamental, sintam-se dando continuidade a algo que já iniciaram na educação infantil, e não se assustem ou fiquem traumatizados, que ir para a nova escola seja para eles algo prazeroso.

Pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental, não se trata de criar formas de preparar a criança da pré-escola com práticas do

ensino fundamental a fim de que já esteja acostumada com esse universo quando lá chegar, mas sim pensar em meios para que o ensino fundamental seja receptivo para com as crianças no momento do seu ingresso, e esse é mais um dos desafios pertencentes ao universo educacional somado a diversas outras problemáticas que ainda hoje são discutidas sempre visando uma melhora no ensino e na aprendizagem.

Antes de ser aluno da escola, o ser humano que está no 1º ano do ensino fundamental é uma criança, proveniente de uma infância específica, e isso não pode ser dissociado na sala de aula, pelo contrário é preciso que os professores se atentem a esse fato ao planejarem as suas aulas e ao formularem e executarem os projetos pertinentes às Diretrizes Curriculares Municipais. É preciso um repensar de práticas que levam as crianças a mudarem suas identidades se transformando em alunos, esse tema não é pensado e discutido pelas professoras, apenas se reproduz o que as professoras anteriores já fizeram, ou seja, os modelos e referências que as professoras atuais possuem, não se pensa ou se questiona, por exemplo, porque os alunos precisam fazer filas para entrar na sala e não podem simplesmente ir caminhando, ou então, porque precisam ficar sentados durante toda a aula, etc.

Esse disciplinamento do corpo somado ao novo ambiente que a criança irá fazer parte, a estrutura da escola, a metodologia utilizada pela professora do 1º ano que é diferente da metodologia utilizada pelas educadoras nos CMEIS, aos novos conteúdos que irá aprender, adaptação à novas regras e a rotina da escola, a interação com crianças mais velhas que já estão inseridas naquele ambiente, a relação com o bullying e com a violência, a diminuição de momentos de brincadeira e de liberdade de expressão, fazem parte dos principais anseios e receios de educadoras da pré-escola, crianças e seus pais.

O dia-a-dia no primeiro ano, dependendo da professora regente da turma e da organização geral da escola, provoca muitas vezes nas crianças uma “saudade” do CMEI, justamente pela diminuição dos momentos de brincadeira, pela diferença no tratamento e ensino dos conteúdos, na falta de proximidade e afetividade de muitas professoras, e simplesmente pelo novo, que assusta. A maneira como a criança se integra a esse ambiente influenciará

no seu processo de aprendizagem, se for de maneira negativa, onde a criança rejeita a didática da professora e a nova rotina, ou se a professora não leva em consideração a infância e as especificidades da criança como premissa para construir os conhecimentos, forçando aprendizados que ela ainda não está preparada, o resultado será “dificuldades de aprendizagem” e as professoras podem chegar até o extremo de tachar essas crianças como “problemáticas”, sem perceberem que o problema está em suas próprias práticas, que se revistas e mudadas ofereciam novas possibilidades aos alunos.

Constatamos que há sim uma diferença entre as crianças que frequentaram a educação infantil antes de iniciarem o 1º ano e as que não frequentaram. As que frequentaram apresentam uma série de habilidades desenvolvidas no CMEI, como por exemplo, questões referentes à socialização, participação, organização e até mesmo de contato com diversos materiais escritos, que já facilitam o aprendizado dos conteúdos do 1º ano, e que demonstram também a necessidade de continuidade e de reconhecimento do trabalho iniciado no CMEI para melhorar a qualidade das aprendizagens no ensino fundamental.

De acordo com os documentos pesquisados, com as entrevistas realizadas com as professoras da rede municipal de ensino e com o diálogo com os autores referenciados, percebemos que as crianças tanto da pré-escola como do 1º ano do ensino fundamental, não são alfabetizadas, esse não é o foco do trabalho. Porém, são levados a compreender a função social da escrita e a conhecer o nosso sistema de códigos linguísticos, sem forçar nada, combinando aspectos da sua maturação biológica com interações, brincadeiras, ensinando conteúdos por meio da ludicidade. Esse cenário fica complicado apenas em situações em que a professora regente da turma se recusa a mudar a sua mentalidade em relação à concepção de criança e infância, e a especificidade do 1º ano, por isso ressaltamos a importância da formação docente permanente, o acompanhamento pedagógico nas horas-atividades por uma pedagoga, e a constante discussão, reflexão e questionamento de práticas existentes.

O ensino fundamental de nove anos afetou sem sombra de dúvidas o trabalho dos professores, principalmente no que se refere ao trabalho com a

alfabetização e o letramento, dificultando esse processo, uma vez que os professores estavam acomodados e acostumados a usar o sistema de “cartilhas”, por exemplo, ou o livro didático como guia dos encaminhamentos, num processo que não incluía muita reflexão sobre o que estava sendo feito e como estava sendo feito. E com a nova configuração do ensino fundamental os professores precisaram repensar a forma de alfabetizar as crianças, pois agora se tem um tempo maior para se alfabetizar, uma nova metodologia, usando brincadeiras, ludicidade, sempre a partir de um texto, etc. Essa nova forma de ensinar tem apresentado muita resistência por parte dos professores mais antigos, porque “dá mais trabalho”, assim sendo há professores que não cumprem as novas determinações e trabalham a sua maneira, e outros que trabalham bem desse novo jeito, sorte ou azar das crianças que pegarem um desses profissionais.

Verificamos que ainda falta a ligação entre as duas primeiras etapas da educação básica, as crianças ainda são penalizadas pela falta de elo na mudança da educação infantil com o 1º ano, quando não se articula o brincar, o lúdico e o letramento nas práticas escolares. Percebe-se que o ser “criança” passa a dar lugar para ao ser “aluno”, onde se preocupa cada vez mais com a organização do tempo, espaço e metodologias de ensino. Como já vimos, é preciso mudar as concepções antigas e enraizadas, e como essa é uma tarefa difícil para os professores, mas estes não são os únicos a criarem barreiras nessa nova forma de ensinar, pois pais ainda tem a ideia de que seus filhos passarão mais um ano brincando na escola, por isso faz-se necessário desmistificar esse conceito com os pais, através de reuniões e palestras que lhes mostrem o grau de importância de mais um ano na aprendizagem de seu filho, e que este ano fará toda a diferença se for feito através de um trabalho que dê continuidade ao que vinha sendo feito na educação infantil.

Esse campo de transição sendo muito recente, ainda precisa ser muito estudado, pois há diversos aspectos referentes a esse tema que nunca foram explorados e questões ainda não solucionadas, as quais tivemos dificuldades em refletir sobre e entender. Uma sugestão é que esse tema seja mais discutido nas turmas do Curso de Pedagogia, a fim de que o profissional que irá atuar em qualquer etapa da educação, o pedagogo ou professor formado

em pedagogia, compreenda o indivíduo em sua totalidade, num contexto maior que o da escola em si e possa criar condições por exemplo para que essa criança viva a sua infância também dentro do ambiente escolar, e que seja capaz de refletir sobre situações diversas do dia-a-dia sem ficar preso a visão tradicional da escola, suas regras e práticas historicamente construídas.

REFERÊNCIAS

ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR. Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Almirante Tamandaré, 2011a. P. 1 -21;86-90;99-103.

ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR. Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental**. Parte 1. Almirante Tamandaré, 2011b. P. 1-43.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. Tradução de: FLASCKMAN, D. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 9- 20.

BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 14/09/14.

_____. **Lei Nº 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 26/07/2014.

_____. **Lei Nº 11.114/2005**. Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei Nº 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em 26/07/2014.

_____. **Lei Nº 11.274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 26/07/2014.

_____. **Lei Nº 12.796/13**. Presidência da República. Casa Civil. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 14/09/14.

_____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1(1999)**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº22/98**. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf> Acesso em: 28/09/14.

_____. **LEI Nº 8069/90.** Presidência da República. Casa Civil. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 28/09/14.

_____. **LEI Nº 8742/93.** Presidência da República. Casa Civil. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm> Acesso em: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº 04/2000.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº20/2009.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc> Acesso em: 28/09/14.

_____. **DELIBERAÇÃO Nº02/2005.** Estado do Paraná. Câmara de Ensino Fundamental. Normas e princípios para a educação infantil no sistema de ensino do Paraná. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05ce e.pdf> Acesso em: 28/09/14.

_____. **LEI Nº 11.114/05.** Presidência da República. Casa Civil. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº 04/2008.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 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: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº 05/2007.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf> Acesso em: 28/09/14.

_____. **PARECER Nº 39/06**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf> Acesso em: 28/09/14.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3: Conhecimento de Mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, DF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. 136 p.

BRASÍLIA, DF. **Parecer CNE/CBE Nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.cesarcallegeri.com.br/files/arquivos/1280268496.pdf>> Acesso em: 27/07/2014.

BONDIOLLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. IN: SOUZA, Gisele de. **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo e a infância**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 38-54

BORBA, A.M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

BOTO, C. Educação no debate iluminista. IN: _____. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: UNESP, 1996. p.21-69.

CARDOSO, B.P.A. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CHULEK, V. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Setor Educação Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012. 175 f.

CORSARO, A.W. **Sociologia da Infância**. 2ª Ed. Porto Alegre. Artmed: 2011.

CORSINO, P. **Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com palavras e as palavras como brincadeiras**. IN: BRASIL. MEC. Cotidiano na educação infantil: 2006. P.28-45.

_____. Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira**. SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P.; KRAMER, S. & NUNES, M.F.R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. IN: Educação e pesquisa, V. 37, N. 1, jan/abr. São Paulo: 2011. P. 69-85.

CURITIBA, PR. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Secretaria de Estado de Educação, 2010. P. 9-20.

DADOS sobre a cidade de Almirante Tamandaré. Disponível em: <<http://tamandare.pr.gov.br/sobre-a-cidade>>. Acesso em 27/08/14.

DADOS populacionais do município de Almirante Tamandaré-PR. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/default.shtm>>_Acesso em: 27/08/14.

FEIL, I.T.S. **Alfabetização: Um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARANHANY, M.C. & NADOLNY, L.F. **Cultura e escola & movimento e linguagem na educação das crianças pequenas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3264_1510.pdf> Acesso em: 23/08/14.

GASPARIN, J.L. & PETENUCCI, M.C. **Pedagogia Histórico-Crítica: Da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 27/09/14.

IBGE. **População recenseada segundo sexo e idade no Estado do Paraná em 2007**. IN: _____. Contagem da população 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>> Acesso em: 03/08/14.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2007**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 03/08/14.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994. 13ª Ed.

KRAMER, S. A infância e a sua singularidade. IN: BRASÍLIA, DF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. P. 13-24.

_____. **Alfabetização: Dilemas da Prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986.

MOTTA, F.M.N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013. 177 p.

NADOLNY, L. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. Curitiba, 2010. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR: Curitiba, 2010.

NOGUEIRA, G.M. & VIEIRA, S.R. **Contribuições da pedagogia da infância para a articulação educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental**. IN: Revista Linhas, v.14, n.26, jan/jun. Florianópolis: 2013. P. 265-292.

NÚMERO de matrículas na educação infantil municipal de Almirante Tamandaré. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em: 29/08/14.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ADRIÃO, Theresa. O Ensino Fundamental. IN: _____ (orgs). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo : Xamã, 2007. P. 31 – 46.

PARANÁ. **Lei Nº 16049/2009**. Dispõe quem 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. Casa Civil. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/InfraEstrutura/DocEscalar/2011/LEI_16049_09_MATRICULA_PRIMEIRO_ANO_EF_09_ANOS.pdf> Acesso em: 26/07/2014.

_____. **RESOLUÇÃO SESA Nº 162/2005**. Secretaria de Estado de Saúde do Paraná. Norma técnica sanitária para os Centros de Educação Infantil. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/zoonoses_intoxicacoes/res162_2005.pdf> Acesso em: 28/09/14.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1999.

PNAIC. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 21/07/14

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 3ª Ed.

SOUZA, Gisele de. A educação das crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: _____(org). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo e a infância**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 73-84

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**.4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas**. IN: Pátio - Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, n. 28, nov/dez 2003.

ANEXO 1: Grade Curricular Pré-Escolar 2 (4 a 5 anos) dos CMEIS municipais de Almirante Tamandaré – PR.

PRÉ II - 1º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a oralidade leitura e escrita. - Desenvolver a linguagem e o vocabulário. - Promover o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIFICOS</p> <p>INTERDISCIPLINAR: Projeto água. DISCIPLINAR: Literatura: Monteiro Lobato Sítio do Pica Pau Amarelo.</p>	
<p>CONTEÚDOS</p> <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Sequência lógica das ideias. 2-Articulação correta das palavras. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Ideia de representação. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Ideia de representação. 2-Desenho como forma de representação. 	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Através de relatos, fatos demonstrar seqüência lógica, clareza na exposição; 1- Reprodução de histórias com clareza e objetividade; 2- Por meio de músicas, jogos com bola pronunciar nome, características, palavras de maneira correta; 2-Conversa dirigida sobre sua rotina dando atenção as perguntas; respondendo-as sempre de acordo com sua maturidade emocional. 2-Exercícios fono- articulatórios. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Utilização do desenho, modelagem, pintura, dobradura como forma de representação de ideias de um texto e/ou vida cotidiana; 1-Criação de ocasiões / momentos para manipulação de materiais impressos. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Estabelece a diferença entre desenho, letra e número; 1-Utilização da mímica, gestos, colagem, modelagem para representar ideias; 3-Utilização do desenho para representar e registrar suas ideias.
<p>AVALIAÇÃO SEMESTRAL</p> <p>A Avaliação estará instrumentada pelo Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança - DIC e de acordo com os conteúdos trabalhados e apresentados nesta tabela.</p>	

PRÉ II - 2º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a oralidade leitura e escrita. - Desenvolver a linguagem e o vocabulário. - Promover o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIFICOS</p> <p>INTERDISCIPLINAR: Projeto água.</p> <p>DISCIPLINAR: Literatura: Monteiro Lobato Sítio do Pica Pau Amarelo.</p>	
<p>CONTEÚDOS</p> <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Sequência lógica das ideias. 2-Articulação correta das palavras. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Ideia de representação. 2-Apreensão das ideias do texto. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Ideia de representação. 2-Desenho como forma de representação. 3-Escrita como sistema de representação. 	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Transmissão de avisos e recados; 1-Relatos de experiências pessoais e históricas; 1-Argumentação oral de suas ideias; 1-Exposição oral de ideias, atividades, solicitações com fluência; 2-Utilização de recortes, colagem, traçados incentivando a releitura de textos e releitura da própria história. <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Leitura de livros sem texto escrito; 1-Criação de ideias; 2-Compreensão de enunciados e consignas; 2-Identificação do próprio nome. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-Representar e registrar suas ideias; 2-Compreensão de símbolos para organização do grupo em sala de aula; 3-Produção e ilustração de cenários para teatros, histórias e murais; 3-compreensão das diferentes funções da escrita; 3-Reconhecimento do alfabeto como conjunto de símbolos.
<p>AVALIAÇÃO SEMESTRAL</p> <p>A Avaliação estará instrumentada pelo Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança - DIC e de acordo com os conteúdos trabalhados e apresentados nesta tabela.</p>	

PRÉ II - 3º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a oralidade leitura e escrita. - Desenvolver a linguagem e o vocabulário. - Promover o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIFICOS</p> <p>INTERDISCIPLINAR: Conhecendo nossa cidade. DISCIPLINAR: Literatura: Hora do conto com fábulas.</p>	
<p>CONTEÚDOS</p> <p>ORALIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Articulação correta das palavras. 2-Consistência argumentativa. 3-Ampliação do vocabulário. <p>LEITURA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Apreensão das ideias do texto. 2-Fluência, ritmo e entonação. <p>ESCRITA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Desenho como forma de representação. 2-Escrita como sistema de representação. 	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>ORALIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Relato de ideias próprias de forma compreensiva; 2-Argumentação oral de suas ideias; 3-Utização de sucatas, jogos, materiais pedagógicos com exploração dos objetos do ambiente interno externo e seus significados. <p>LEITURA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-exploração de textos diversos lidos e contados pelo professor; 2-leitura em voz alta de imagens, gestos, símbolos; 2-apresentação das ideias do texto através da dramatização, desenho, mímica, etc. <p>ESCRITA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-representação de locais, personagens, objetos, etc. caracterizando-os a partir do contexto inserido; 2-perceber e entender a escrita como forma de representação da linguagem oral.
<p>AVALIAÇÃO SEMESTRAL</p> <p>A Avaliação estará instrumentada pelo Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança - DIC e de acordo com os conteúdos trabalhados e apresentados nesta tabela.</p>	

PRÉ II - 4 ° BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a oralidade leitura e escrita. - Desenvolver a linguagem e o vocabulário. - Promover o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIFICOS</p> <p>INTERDISCIPLINAR: Conhecendo nossa cidade. DISCIPLINAR: Literatura: Hora do conto com fábulas.</p>	
<p>CONTEÚDOS</p> <p>ORALIDADE 1-Ampliação do vocabulário.</p> <p>LEITURA 1-Apreensão das ideias do texto. 2-Fluência, ritmo e entonação.</p> <p>ESCRITA 1-Escrita como sistema de representação.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>ORALIDADE 1-Utilização progressiva de novas palavras ampliando seu vocabulário.</p> <p>LEITURA 1-reconhecimentos de logotipos e rótulos (iconografia); 1-compreensão global do texto; 2-tentativas de leitura.</p> <p>ESCRITA 1-Copiar seu nome.</p>
<p>AVALIAÇÃO SEMESTRAL</p> <p>A Avaliação estará instrumentada pelo Relatório do Desenvolvimento Integral da Criança - DIC e de acordo com os conteúdos trabalhados e apresentados nesta tabela.</p>	

ANEXO 2: Grade Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais do município de Almirante Tamandaré.

GRADE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA
1.º ANO - 1.º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a expressão oral, a imaginação criadora e habilidades de raciocínio. • Transformar o aprendizado em ato prazeroso, significativo e útil, desenvolvendo o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIAIS Projeto Disciplinar “Mundo da Literatura (Hora do Conto/Contação de Histórias)” Projeto Interdisciplinar “A Arte da Literatura Infante Juvenil” (Artes e Português)</p>	
<p>CONTEÚDOS: ORALIDADE</p> <p>1-Articulação das palavras. 2-Sequência lógica de ideias.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Narrar experiências pessoais, brincadeiras, acontecimentos, eventos, conteúdos de textos (literários ou informativos), cantar músicas, filmes, entrevistas, etc. 1.1-Escutar atentamente histórias lidas ou contadas (saber ouvir). 2-Ordenar e criar histórias a partir de imagens (livros sem texto, por exemplo). 2.1-Realizar e atender solicitações de mensagens orais.</p>
<p>CONTEÚDOS: LEITURA</p> <p>1-Ideia de representação.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Reproduzir histórias ouvidas em cartazes e realizar a leitura em voz alta mostrando as palavras que vão sendo lidas. 1-Ler simbologias: logotipos, logomarcas, placas de trânsito, placas de sinalização, legendas, ícones, etc. 1-Ilustrar pequenos textos lidos, evidenciando a ideia principal. 1-Realizar pseudo-leituras (“ler” textos que conhece de cor). 1-Expor nome completo dos/as educando/as e mês de aniversário nas paredes. 1-Ler livros infantis, narrar contos e curiosidades.</p>
<p>CONTEÚDOS: ESCRITA</p> <p>1-Desenho como forma de representação. 2-Ideia de representação (compreensão de símbolos).</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Utilizar desenho e/ou para representar ideias contidas nos textos lidos. 1-Utilizar-se de várias formas de representação para veicular suas ideias: mímicas, gestos, modelagem, dramatização. 2-Ordenar histórias em gravuras considerando a sequência lógica. 2-Trabalhar com rótulos e logomarcas.</p>

	2-Criar simbologias (ícones) para as rotinas da sala de aula (hora da leitura, dia do brinquedo, calendário, etc.). 2-Formar o nome com o alfabeto móvel.
AVALIAÇÃO BIMESTRAL <ul style="list-style-type: none">• O aluno narra histórias pessoais, acontecimentos, filmes, imagens, histórias infantis lidas ou contadas, reproduzindo-as através de desenhos, cartazes, pseudo-leituras, modelagens, dramatizações.• Participa de brincadeiras musicadas ou não, atendendo solicitações de mensagens orais;• Realiza leitura de simbologias como: logotipos, logomarcas, legendas, ícones, etc.	

GRADE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA
1.º ANO - 2.º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a expressão oral, a imaginação criadora e habilidades de raciocínio. • Transformar o aprendizado em ato prazeroso, significativo e útil, desenvolvendo o gosto pela leitura. 	
<p>PROJETOS ESPECIAIS Projeto Disciplinar “Mundo da Literatura (Conhecendo o Autor)” Projeto Interdisciplinar “A Arte da Literatura Infante Juvenil” (Artes e Português)</p>	
<p>CONTEÚDOS: ORALIDADE</p> <p>1-Articulação das palavras. 2-Sequência lógica de ideias. 3-Consistência argumentativa.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Narrar experiências pessoais, brincadeiras, acontecimentos, eventos, conteúdos de textos (literários ou informativos), músicas, filmes, entrevistas, etc. 2-Realizar e atender solicitações de mensagens orais. 2-Ordenar e criar histórias a partir de imagens (livros sem texto, por exemplo). 2-Organizar perguntas e respostas de maneira completa e coerente com as questões propostas. 3-Promover a simulação de situações que mostrem a necessidade de uso formal da língua falada, (diálogos). 3-Desenvolver o senso crítico do aluno, (debates). 3-Proporcionar a visita de autoridades à sala de aula com vistas a promover a interação com as crianças (médico, bombeiro, escritores, diretor da escola, artista plástico, etc.).</p>
<p>CONTEÚDOS: LEITURA</p> <p>1-Ideia de representação. 2-Tipologia textual (narração e descrição).</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Reproduzir histórias ouvidas, com mediação do professor. 1-Ilustrar pequenos textos lidos, evidenciando a ideia principal. 1-Leituras de cartas enigmáticas. 1-Reconhecer palavras trabalhadas em diferentes textos ou fragmentos. 1-Relacionar palavras aos seus respectivos desenhos. 2-Compreensão de textos lidos de diferentes gêneros, previstos para a série (contos, fábulas). 2-Descrever (dentro de uma narração ou de uma exposição) personagens, cenários e objetos.</p>

<p>CONTEÚDOS: ESCRITA</p> <p>1-Ideia de representação (compreensão de símbolos). 2-Escrita como sistema de representação (função social da escrita e relação oralidade e escrita).</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Utilizar desenho e/ou para representar ideias contidas nos textos lidos. 1-Utilizar-se de várias formas de representação para veicular suas ideias: mímicas, gestos, modelagem, dramatização. 1-Trabalhar com rótulos e logomarcas. 1-Criar simbologias (ícones) para as rotinas da sala de aula (hora da leitura, dia do brinquedo, calendário, etc.). 2-Ordenar histórias em gravuras considerando a seqüencialógica. 2-Realizar tentativas de escrita utilizando as letras do alfabeto (nomes de objetos da sala, cores,...) 2-Reproduzir o nome com auxílio do crachá, como forma de tentativa de escrita.</p>
<p>AVALIAÇÃO BIMESTRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno narra histórias pessoais, acontecimentos, filmes, imagens, histórias infantis lidas ou contadas, reproduzindo-as através de desenhos, cartazes, pseudo-leituras, modelagens, dramatizações. • Participa de brincadeiras musicadas ou não, atendendo solicitações de mensagens orais; • Participa de debates, diálogos, rodas de conversas dirigidas, organizando perguntas e respostas coerentes com as questões propostas. • Faz tentativas de escrita, utilizando letra do alfabeto. 	

GRADE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA
1.º ANO - 3.º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a expressão oral, a imaginação criadora e habilidades de raciocínio. • Transformar o aprendizado em ato prazeroso, significativo e útil, desenvolvendo o gosto pela leitura. • Despertar na criança a importância da vida e tudo a que envolve. 	
<p>PROJETOS ESPECIAIS</p> <p>Projeto Disciplinar “Mundo da Literatura (Momento da Poesia)”</p> <p>Projeto Interdisciplinar “Minha Identidade”</p> <p>Geografia – Ocupação dos espaços.</p> <p>História – Origem.</p> <p>Ciências – Conhecendo o corpo.</p>	
<p>CONTEÚDOS: ORALIDADE</p> <p>1-Sequência lógica.</p> <p>2-Consistência argumentativa.</p> <p>3-Fluência e adequação.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Contar anedotas, charadas, parlendas, adivinhas, poesias, etc.</p> <p>1-Ordenar e criar histórias a partir de imagens (livros sem texto, por exemplo).</p> <p>2-Organizar perguntas e respostas de maneira completa e coerente com as questões propostas.</p> <p>2-Simular programas de entrevistas.</p> <p>2-Trabalhar cartas.</p> <p>3-Ler uma notícia e pedir para alguém contar o que foi lido, com suas palavras.</p> <p>3-Dramatizar fatos ou histórias.</p> <p>3-Declamar poesias.</p>
<p>CONTEÚDOS: LEITURA</p> <p>1-Leitura para a apreensão das ideias do texto.</p> <p>2-Tipologia textual.</p> <p>-Literários: narrativas ficcionais ou não, fábulas, poemas, quadrinhas, parlendas.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Selecionar materiais para tentativas de leitura.</p> <p>1-Expor informações importantes nas paredes e lê-las com o/as educandos/as.</p> <p>1-Identificar começo, meio e fim de uma história lida.</p> <p>1-Ilustrar pequenos textos lidos, evidenciando a ideia principal.</p> <p>2-Descrever (dentro de uma narração ou de uma exposição) personagens, cenários e objetos.</p> <p>2-Produzir oralmente histórias para livros sem texto verbal.</p> <p>2-Expor pequenos poemas e músicas que o/as educando/as saibam e dos quais gostem e lê-los.</p>

<p>CONTEÚDOS: ESCRITA</p> <p>1-Sistema de representação (função social da escrita e relação oralidade e escrita). 2-Escrita como sistema de representação. Noções de pontuação. (conjunto de símbolos próprios da escrita). Caixa alta.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Criar histórias a partir de imagens (livros sem texto, por exemplo). 1-Utilizar desenho e/ou para representar ideias contidas nos textos lidos. 2-Realizar tentativas de escrita utilizando as letras do alfabeto em situações diversas, dentro de um contexto. 2-Produzir textos, individuais e coletivos, dos gêneros estabelecidos para a série: quadrinhas, poemas. 2-Trabalhar a reprodução escrita do nome (tentativa de escrita realizada pelo aluno).</p>
<p>AVALIAÇÃO BIMESTRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno participa individualmente e coletivamente de produções textuais orais, organizando-as com começo, meio e fim. • Faz a identificação da ideia principal de textos, personagens, cenários e objetos. 	

GRADE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA
1.º ANO - 4.º BIMESTRE

<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a expressão oral, a imaginação criadora e habilidades de raciocínio. • Transformar o aprendizado em ato prazeroso, significativo e útil, desenvolvendo o gosto pela leitura. • Despertar na criança a importância da vida e tudo a que envolve. 	
<p>PROJETOS ESPECIAIS Projeto Disciplinar “Mundo da Literatura (Sala de Leitura / Confeção de Livros)” Projeto Interdisciplinar “Minha Identidade” Geografia – Ocupação dos espaços. História – Origem. Ciências – Conhecendo o corpo.</p>	
<p>CONTEÚDOS: ORALIDADE</p> <p>1-Fluência e adequação. 2-Sequência temporal e causal. 3-Ampliação de vocabulário.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Reproduzir e discutir assuntos de textos lidos, livros, filmes, etc. 1-Dramatizar fatos ou histórias. 1-Realizar imitações de personagens diversos. 2-Contar histórias, anedotas, charadas. 2-Descrever (dentro de uma narração ou de uma exposição) personagens, cenários e objetos. 2-Narrar experiências pessoais, brincadeiras, acontecimentos, eventos, filmes, entrevistas, histórias lidas de forma clara e ordenada. 3-Fazer o uso de atividades com o dicionário.</p>
<p>CONTEÚDOS: LEITURA</p> <p>1-Tipologia textual. -Humorísticos: tiras, histórias em quadrinhos. -Informativos: reportagens. 2-Leitura com fluência, ritmo e entonação.</p>	<p>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS</p> <p>1-Buscar informações consultando fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, livros, dicionário, etc.). Expor informações importantes nas paredes e lê-las com o/as educandos/as. 1-Promover a montagem de palavras com letras móveis. 1-Criar histórias para sequência de imagens (livros sem texto verbal, tiras). 1-Permitir a identificação das marcas de humor e de ironia. 2-Analisar efeitos de sentido obtidos pelos sinais de pontuação. 2-Realizar leitura oral, quando devida, revelando fluência, entonação e ritmos adequados às diferentes finalidades.</p>

ANEXO 3: Roteiro de entrevista realizado com professoras de 1º ano das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Almirante Tamandaré – PR.

Roteiro de entrevista com professores do 1º ano do Ensino Fundamental no Município de Almirante Tamandaré \ PR

Nome da escola:

1) Sobre o professor(a):

-Qual a sua formação:

-Experiência profissional:

-Tempo de trabalho nesta escola especificamente:

-Porque trabalhar com turmas de primeiro ano:

-Como é o processo de escolha de turmas no início do ano;

2) Sobre o ensino fundamental de nove anos:

-Qual a sua opinião sobre o fato das crianças entrarem mais cedo no ensino fundamental, agora no ano em que completam seis anos, algumas ainda com cinco anos de idade (é bom, ruim, o que mudou na escola e na dinâmica de sala de aula).

3) Sobre as práticas docente com alfabetização e letramento:

-Como você trabalha a questão da alfabetização e do letramento em sala de aula (materiais, métodos, proposta pedagógica do município e projetos), e quais são as principais dificuldades do dia a dia?

4) Sobre o planejamento e formação continuada:

-De que forma é realizado o plano de aula das professoras, há algum acompanhamento durante a hora-atividade? As professoras são estimuladas a participarem de cursos e estudos de aperfeiçoamento no seu campo de atuação?

5) Sobre o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa):

-Com o pacto nacional da alfabetização na idade certa, os alunos tem até o 3º ano do ensino fundamental para serem alfabetizados. É positivo ter mais tempo para alfabetizar as crianças? Como se dá isso na escola?

6) Sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental:

-Como você percebe a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental? Qual é o perfil da criança que entra no 1º ano? (Adaptação no início do ano \ diferença de desempenho entre as crianças que frequentaram CMEIS e as que não frequentaram \ pontos positivos \ negativos \ desafios)

7) Você acha que seria interessante se houvesse um trabalho de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental? Que os aproximasse e tornasse a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental mais tranquila? Seria possível?

8) Sobre os pais dos alunos:

-Como os pais lidam com o formato do primeiro ano? Cobram que a criança saia lendo e escrevendo? Acham que é a mesma coisa que a Pré-escola? Como é a participação dos pais nessa escola e há espaço para que eles se posicionem?

9) Como você avalia o ensino fundamental de nove anos no que se refere a alfabetização? Melhorou a qualidade da educação das crianças? Dificultou ou facilitou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?