

A INCLUSAO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA E SUA REPERCUSSÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Autor: SANTOS, Luciana Dalla Nora dos
ludallanora@gmail.com

BOLZAN, Dóris Pires Vargas
professoradoris@smail.ufsm.br

Área Temática: Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O ingresso da criança na escola aos seis anos implica a reflexão a respeito da organização do trabalho pedagógico neste primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, uma vez que precisamos buscar formas de compreender as crianças nesta faixa etária. Assim, percebemos a importância de investigar e discutir de que maneira o professor que está à frente desse processo vem conduzindo/direcionando sua prática pedagógica. O que temos discutido são as compreensões expressas pelas professoras acerca da aprendizagem nesse primeiro ano. No intuito de discutirmos e aprofundarmos essas idéias é que desenvolvemos uma pesquisa que tem como eixo principal a organização das práticas pedagógicas das professoras, principalmente, em função da expansão do ensino fundamental para nove anos. Tal investigação decorre do interesse em compreender o processo de ampliação da escolarização na escola básica. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Vygotski (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2005, 2007), Faria (2002, 2005), Tardiff (2002), Bolzan (2002, 2007) entre outros. A abordagem metodológica escolhida é qualitativa na perspectiva sociocultural a partir das narrativas de doze professoras do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Deste modo, nossa preocupação ao apresentar este trabalho é discutir a necessidade de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades e que o trabalho seja pensado, planejado e acompanhado por professoras comprometidas com essa nova realidade que está posta na escola. Entendemos que precisamos pensar em um espaço único que seja capaz de abranger toda a complexidade que esse processo exige, pensando a infância como o eixo principal para a elaboração de uma proposta que contemple as diferentes necessidades das crianças nessa faixa etária. Assim sendo, torna-se necessário criar espaços/tempos que possibilitem às professoras compartilhar seus saberes e fazeres com seus pares, refletindo sobre as práticas pedagógicas e suas relações com a teoria que as sustentam.

Palavras-chave: Ingresso seis anos; Infância; Alfabetização; Organização do trabalho pedagógico.

Apresentação do tema

“Eu também tenho outra aluna que não erguia a cabeça e não sorria [...] e se eu te contar que no final do ano ela vestia as fantasias – porque eu tinha um baú de fantasias na sala – dançava, cantava, pulava e sempre com aquele sorriso maravilhoso. [...] então o professor não pode focar somente na leitura e na escrita. É importante? É, porém, eu tenho que ver outras coisas”.¹

A ampliação do Ensino Fundamental - EF2 para nove anos, com o ingresso da criança aos seis anos de idade tem sido um desafio para os sistemas de ensino e para os sujeitos que dele fazem parte. Consideramos de grande relevância acompanharmos a implementação dessa “nova” configuração escolar, investigando de que maneira tem se dado esse processo de ampliação e como as professoras estão lidando com essa mudança no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Para tanto utilizamos como aporte teórico os estudos de Vygotski (2003), Ferreiro e Teberosky(1999), Ferrreiro (2001, 2005, 2007), Faria (2002, 2005), Tardiff (2002) e Bolzan (2002, 2007). O objetivo fundamental desta pesquisa é conhecer as idéias das professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade no EF, bem como a sistemática da antecipação dessa nova estrutura de escolarização. Os sujeitos desse estudo são doze professoras³ que atuam nas primeiras séries dos anos iniciais em escolas públicas municipais. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa inserida na perspectiva sociocultural. A busca dos dados está sendo realizada através da observação das reuniões pedagógicas⁴ e entrevistas narrativas semi-estruturadas. Para tanto, buscamos conhecer o processo de implantação do ensino de nove anos na realidade pesquisada compreendendo também a maneira como essas professoras estão organizando/direcionando suas práticas pedagógicas no trabalho com as crianças de seis anos.

Assim, discutir e refletir sobre a implantação do EF de nove anos torna-se um desafio, uma vez que, pensar nessa ampliação implica discutir os processos formativos construídos a fim de dar conta dessa nova realidade. Sabemos que essa medida somente será efetivada, com

¹ Narrativa de uma professora da Rede Municipal de Santa Maria.

² Durante o texto será utilizada a sigla EF como referência para Ensino Fundamental.

³ As palavras “educadoras” e “professoras” serão utilizadas no feminino, pois a grande maioria dos profissionais das séries iniciais pertence ao sexo feminino.

⁴ A SMEd de Santa Maria constituiu no ano de 2006 um grupo de professores alfabetizadores. O referido grupo foi proposto com o objetivo de discutir e aprofundar as experiências com relação ao ingresso aos seis anos e também a fim de que os professores tivessem um espaço em que pudessem socializar seus trabalhos, podendo construir em grupo novas estratégias para os primeiros e segundos anos do EF.

as especificidades necessárias, se for discutida e implementada pelo grupo de professores que está à frente da proposta.

Desde a publicação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) presenciam-se debates entre educadores e a movimentação das redes públicas de ensino. O motivo principal refere-se ao fato de que esta lei dispunha que o ingresso das crianças a partir do ano letivo de 2006 dar-se-ia a partir dos seis anos de idade no EF e que esse mesmo ensino passaria a ter nove anos de duração.

Percebemos que apesar de ser considerado um avanço a questão do aumento do tempo de permanência da criança na escola, pois, sabemos da realidade sócio-econômica de nosso país, sabemos também que essa medida precisa ser problematizada levando-se em consideração, principalmente, os estudos até então existentes sobre infância e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, ao pensarmos a organização do espaço da escola precisamos estar atentos também à organização do trabalho do professor que de acordo com esses referenciais será capaz de construir uma proposta de trabalho com as mínimas condições as quais essas crianças têm direito.

Desse modo, no decorrer do texto discutiremos questões referentes às pesquisas existentes relacionadas com as políticas atuais de inclusão das crianças aos seis anos na escola, por considerarmos imprescindível estarmos atentos à aprendizagem nessa idade, especialmente, porque esse é um momento de apropriação inicial da leitura e da escrita.

Portanto, é possível dizer que a aprendizagem não se garante apenas na ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas, principalmente, pela utilização mais eficaz desse tempo. Assim sendo, consideramos que a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira prazerosa.

Ao mesmo tempo, procuramos entender os movimentos realizados pelos professores em relação à aprendizagem desse novo contexto que se instaura na escola. Assim, acreditamos que é necessário discutir sobre quais os saberes que as professoras constroem durante sua formação, levando-se em conta os processos formativos dos quais participam.

Acreditamos, pois, que o maior desafio diante do contexto no qual estamos vivendo está em dar voz e voz a essas professoras que estão no dia a dia da escola enfrentando a difícil tarefa de construir uma pedagogia capaz de dar conta da multiplicidade de saberes e de olhares que estão chegando à escola. Logo, pensar essa nova organização da escola a partir dos referenciais dessas educadoras é um grande desafio.

Por uma Pedagogia da Infância⁵: ser criança no espaço da escola de ensino fundamental

Não empurrem! Não tenho pressa de crescer!

(TONUCCI, 2005, p. 197).

As palavras de Tonucci (2005) retratam exatamente a nossa preocupação ao apresentar este tópico, no sentido de que o ingresso da criança na escola obrigatória mais cedo não signifique a negação de seus direitos fundamentais, tais como brincar, se expressar, imaginar e criar.

A possibilidade de construir uma prática diferenciada na escola pública, especificamente na escola de ensino fundamental torna-se cada vez mais um desafio a todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção desta escola. Este desafio exige uma postura crítica e reflexiva, no sentido de superar a visão de descontinuidade e ruptura que temos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Parece-nos que essa ruptura existe simplesmente pelo fato de que a criança ao ingressar na escola de ensino fundamental, deixa de ser “criança” para tornar-se “aluno”, ou seja, aquelas peculiaridades e características próprias da infância, muitas vezes lhe são negadas. Ela passa a ser alguém que “já é grande” e que está na escola para aprender coisas sérias, e destas enfoca-se o ler e o escrever enquanto atividades de primordial, senão de exclusiva importância.

É preciso compreender as crianças como sujeitos de direitos, pois como afirma Faria (2005, p. 1014): “[...] ao vê-las como sujeitos de direitos, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como um vir-a-ser”.

A autora, ainda, acrescenta que a partir dessa idéia precisamos considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída. Portanto, pensar em infância no contexto atual é pensar primeiro em algo em permanente transformação, que varia de acordo com as diferentes organizações sociais e suas classes, camadas e grupos sociais; e também às diferentes culturas e diferentes tipos de governo (FARIA, 2002).

⁵ Lembramos que a primeira pessoa a utilizar essa expressão foi Rocha (1998) em sua tese defendida na Unicamp intitulada: “A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia”. Neste trabalho, a autora aponta para o nascimento de uma pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias, ou seja, a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia.

Neste contexto, as crianças são sujeitos sociais e históricos e, portanto, marcadas pelas contradições das sociedades da qual fazem parte. Assim, a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto). Necessitamos reconhecer aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2006).

Compreender a infância a partir de sua dimensão criadora torna-se um desafio cada vez mais urgente, assim, Kramer (2006, p. 16-21 *passim*) busca na obra de Walter Benjamin referenciais que expressam uma “visão peculiar da infância e da cultura infantil”. Deste modo, ela propõe quatro eixos de discussão baseados em Benjamin e que procuraremos discutir a fim de nos auxiliar a perceber essa criança que fazendo parte de uma classe social, parte da cultura e a produz como indivíduo através de suas ações.

O primeiro eixo coloca que “a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade”. Aqui se discute a capacidade que a criança tem de se relacionar com o mundo ao seu redor e dele construir aquilo que é de seu interesse e não o que é dito ou mandado pelo adulto. Deste modo, a cultura infantil é produção e criação. O brincar é entendido como experiência de cultura e daí a importância de que o adulto compreenda a importância desta e evite a pedagogização da infância.

O segundo eixo “a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história” mostra exatamente a tentativa da criança de descobrir e conhecer o mundo e através desta atua sobre os objetos dando-lhe significados próprios, cria uma experiência cultural.

O terceiro eixo “a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição”. Neste ponto, o desafio é posto aos adultos, no sentido de ser capaz de olhar o mundo a partir do ponto de vista infantil, onde o olhar consiga abranger uma dimensão sensível e crítica. Significa agir com a própria condição humana percebendo-se como sujeito crítico da história que produzimos.

O quarto eixo “a criança pertence a uma classe social” revela a importância de reconhecermos que esta criança não está isolada, que pertence a um grupo e que, portanto as experiências vividas nesse grupo interferem em suas ações e nos significados que atribuem ao mundo ao seu redor.

Utilizando-nos destes eixos trabalhados por Kramer (2006) podemos perceber que a multiplicidade de vivências e contextos das crianças autoriza-nos a falar não numa infância,

mas em infâncias, as quais são variadas e plurais nos seus mais diversos modos de manifestações e produções culturais.

As crianças além de consumirem cultura, elas também as produzem, seja por meio de suas relações com o espaço em que estão inseridas, seja por meio das relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos ao seu redor. Deste modo, cabe ao professor estar atento a estas particularidades para que a partir disso possa contribuir na construção de espaços na escola de ensino fundamental para receber essas crianças de seis anos.

Leitura e escrita iniciais: caminhos trilhados

Ao mesmo tempo em que, a ampliação do EF para nove anos é reconhecida como uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país, a mesma instiga debates sobre os impactos dessa ação na organização do trabalho da escola e das professoras, principalmente, com relação à alfabetização das crianças que participarão dessa “nova” modalidade.

Nesse contexto, torna-se indispensável pensar quem é essa criança que está ingressando na escola obrigatória e, para isso, nos reportamos principalmente aos estudos de Faria (2002) que propõe reflexões sobre a infância ao afirmar que precisamos considerar a infância que, como toda fase da vida, é provisória e construída. Portanto, pensar em infância no contexto atual é pensar primeiro em um espaço e um tempo em permanente transformação, que varia de acordo com o contexto do qual faz parte.

Vygotsky (2003) através de suas pesquisas mostra que as características que cada criança tem possui estreita vinculação ao aprendizado e à apropriação do próprio contexto do qual participa, no caso, o seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva dessa criança dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, terá relações com o grupo social e a época (tempo) na qual está inserida.

Sabemos que o aprendizado da escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já se coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas construções e dos significados que constrói a partir desses objetos. Desse modo, a reflexão sobre a língua escrita independe da escolarização, porém será o acesso a diversas oportunidades que fará a diferença no processo.

Assim sendo, mesmo que a criança esteja imersa em uma sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão

complexo como a escrita depende de processos de ensinar e de aprender proporcionados através da interação entre os diferentes sujeitos que fazem parte desse processo. Essa forma de organização pedagógica traz em si uma concepção de homem e de sociedade que precisa ser incorporada ao cotidiano da escola.

Nesse sentido, é fundamental termos clareza a respeito desse processo de construção pelo qual a criança passa ao aprender a ler e escrever. Através dos estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da psicogênese da escrita conseguimos ultrapassar uma perspectiva teórica que esteve centrada no “como se ensina” para começarmos a pensar no “como se aprende”, colocando o papel ativo da criança na construção do conhecimento, seja ao elaborar hipóteses a respeito do funcionamento do sistema, seja para compreender o mundo ao seu redor. Isso sem dúvida tornou-se um marco na dimensão formal do ensino escolar da língua materna.

A partir desses referenciais é possível afirmarmos que a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita formais nos anos iniciais precisa ser repensado, provocando nos estudos até então existentes uma outra visão sobre o processo de alfabetização, pois através dessa revolução conceitual acreditávamos que poderíamos mexer nas concepções existentes de língua escrita e de alfabetização. Ferreiro (1999, 2001), enfatiza a importância da compreensão da língua escrita como um sistema de representação da linguagem, e seu aprendizado não estaria reduzido à codificação e a decodificação. O que caracteriza esse processo e a perspectiva interativa e mediacional que se estabelece diante da construção desse sistema de representação. Nesse sentido, a criança como um sujeito ativo que opera sobre o universo da lecto-escrita desde seus primeiros contatos é capaz de construir e reconstruir hipóteses a respeito da natureza e do funcionamento da língua escrita. Ou seja, a criança começa a aprender coisas sobre o que é a escrita e sobre como ela se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Dessa maneira, não concordamos com o conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita) no qual o professor é o centro do processo. Defendemos assim, um conceito de alfabetização como processo de aprendizagem da língua escrita, e que somente é realizada através da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente, isto é, aquele que busca construir conhecimento e que procura de maneira ativa conhecer, compreender e resolver as informações a que tem acesso (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Assim sendo, a alfabetização necessita ser compreendida como uma prática de criação, reflexão, conscientização e libertação que rejeitando a visão mecanicista de codificação e decodificação propõe a leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 1990). Ao propor essa articulação pretendemos pensar a prática do docente do ponto de vista sociocultural, de uma política cultural, compreendendo a cultura como a relação dos sujeitos com o mundo ao seu redor, mediadas pela possibilidade de transformação desse mundo.

Durante as discussões sobre o ingresso da criança aos seis anos o que mais temos ouvido refere-se aos ditos “pré-requisitos” necessários para que a criança possa vir a freqüentar o ensino formal. Muitas vezes a própria idéia de pré-escola esteve relacionada a possibilitar esses pré-requisitos, porém torna-se necessário superar a visão de que a criança é um sujeito que “têm faltas” (habilidades, destrezas e habilidades). É fundamental compreendê-la como sujeito de possibilidades capaz de construir hipóteses, conceitos, relações antes mesmo de ingressar na escola.

Durante décadas muitos profissionais da educação acreditaram que as crianças seriam preparadas para a alfabetização através de exercícios de prontidão e do desenvolvimento de habilidades. Ferreiro (2001, p. 101) nega essa idéia, e reafirma a importância do contexto letrado:

A tão comentada prontidão para leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que a invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita esperando que amadureça.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de pensar em antecessores cognitivos que possibilitem que a criança construa essas relações com o objeto de conhecimento e desenvolva seu próprio processo de aprendizagem (BOLZAN, 2007; FERREIRO, 2007).

Desse modo, Ferreiro (2007, p. 67) coloca que os pré-requisitos (antecessores cognitivos) são “aqueles noções, representações, conceitos, operações, relações que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como condições iniciais sobre as quais se constroem as novas concepções acerca da leitura e da escrita”.

A compreensão desses antecessores possibilitará ao professor organizar um espaço pedagógico que favoreça o reconhecimento das construções já realizadas pela criança, seus conhecimentos prévios e sua cultura escrita.

Deste modo, precisamos superar a visão de que a aprendizagem é individual para perceber que essas aprendizagens exigem um contexto social que possa lhe dar significado através das interações sociais.

Assim, cabe a escola oferecer essas oportunidades para que a criança possa pensar sobre a escrita, fazendo sempre o elo de ligação daquelas experiências provenientes de seu meio àquelas que poderão ser encontradas no espaço da escola. Através da interação no espaço escolar será possível ao sujeito elaborar novas formas de pensar, de inserir-se e, principalmente, atuar em seu meio, pois na medida em que expande seus conhecimentos, será capaz de modificar sua relação com os objetos ao seu redor. Isso justifica o papel crucial que a cultura escolar possui sobre o comportamento e o desenvolvimento desse sujeito social.

No entanto, temos que pensar que não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas (VYGOTSKY, 2003). Percebemos que o impacto da escolarização dependerá principalmente da qualidade do trabalho a ser realizado.

Dessa maneira, o simples ingresso da criança na escola com um “ambiente alfabetizador” e com um discurso eficiente sobre métodos e processos de alfabetização não basta para que a criança possa compreender esse sistema e nele atuar. Ferreiro (2005, p. 168) ainda acrescenta:

O drama de muitíssimas crianças é que, não tendo contado com interpretantes nos seus primeiros anos, ao chegarem à escola tampouco os encontram. A professora não age como interprete nem como interpretante, mas como decodificadora. As famílias silábicas e as soletrações reduzem o mistério a um treinamento, e a palavra dissolve-se em componentes que destroem o signo lingüístico. Onde está a magia, o mistério, o desafio a ser superado, o objeto de conhecimento a ser alcançado?

Os resultados de uma abordagem mais abrangente da alfabetização possibilitam melhorar a qualidade no desempenho inicial das crianças em leitura e escrita. Por isso, a entrada das crianças aos seis anos na escola pública pode significar uma oportunidade para o acesso, contato com materiais escritos e com práticas de leitura e de escrita, ampliando o tempo para construção desses conhecimentos.

Para que isso ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos

diferentes suportes da escrita; favorecendo assim, a construção de idéias, hipóteses e modos de apropriação desse objeto sociocultural.

Apontamentos atuais: o professor como peça chave nesse contexto

Procurando entender os movimentos realizados pelos professores na aprendizagem desse novo contexto que se instaura na escola é que optamos por utilizar em nossos referenciais os estudos de Tardif (2002) no que se refere aos saberes que as professoras constroem ao longo de sua formação.

Esses saberes não estão reduzidos unicamente a processos mentais, mas são também saberes sociais, que se manifestam nas relações complexas entre professores e alunos. Assim, Tardif (2002, p. 16), coloca que há que se “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

Nesse sentido, é indispensável proporcionar a participação dos professores em momentos destinados a pensar sua prática e construir alternativas frente a essa nova realidade. Assim, temos percebido que cada professora alfabetizadora contribui na construção dos projetos pedagógicos da escola, fazendo com que através desses diferentes olhares seja possível ampliar as possibilidades e construir novos olhares sobre as atividades pedagógicas.

Nessa mesma direção Bolzan (2002, p. 21) a partir de suas pesquisas afirma que as ações dos professores são produzidas, frequentemente, de acordo com aquilo que pensam. A autora coloca ainda que “[...] toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação”.

Portanto, precisamos desconstruir a falsa idéia de que os professores sejam apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos, mas seu papel de produzir conhecimentos a partir de seus fazeres e saberes cotidianos.

Desse modo, ao mesmo tempo em que percebemos a relevância dessa consideração, observamos ainda a dificuldade que tem sido para estes professores fazerem com que seus “discursos” se efetivem na prática em suas escolas, visto que na maioria das vezes esses espaços de discussão não são valorizados pela própria instituição.

Evidenciamos assim que, é impossível imaginar uma mudança que não passe pela formação de professores, no entanto, não estamos falando de mais um programa de formação

que se agregue a tantos outros promovidos pelas instâncias institucionais (coordenações de ensino, secretárias de município, coordenadorias estaduais, conselhos de educação, etc.). Estamos falando da necessidade de que se construa uma outra concepção, que seja capaz de situar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo de sua carreira, a fim de que ao se deparar com mudanças como esta isso não seja tomado como surpresa, mas como uma possibilidade, observando-se o processo de transformação e de desenvolvimento que vem se dando ao longo de sua trajetória profissional.

Ao discutirmos esses saberes no contexto da alfabetização evidenciamos a necessidade ainda maior de que o professor consciente destes saberes seja capaz de articulá-los, construindo uma pedagogia que dê conta das especificidades próprias do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças de seis anos.

Considerações finais

Este texto foi construído a partir de dois movimentos que nos auxiliaram a percorrer as questões propostas: a concepção de infância e a compreensão da alfabetização como processo que vai além da codificação e decodificação e que, principalmente, abrange as múltiplas linguagens. Deste modo, tendo como base esse suporte teórico-prático que embasa nossos estudos e pesquisas que procuramos estabelecer uma linha de trabalho através da qual as narrativas de professoras fosse possível evidenciar aquilo que se constrói como primordial na organização do trabalho pedagógico docente no primeiro ano do ensino fundamental.

Assim, percebemos que as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras na maioria das vezes vão ao encontro de uma proposta que tenha como centro não somente a questão da ludicidade, mas principalmente o respeito aos diferentes fazeres dessas crianças, dando-lhes espaços para ver, ouvir, cheirar, tocar, enfim, usar os seus cinco sentidos.

Nesse sentido, é importante referir que o trabalho pedagógico pensado para alfabetização vai além da sistematização de atividades de leitura e da escrita, implica as possibilidades de produção de saberes e fazeres no cotidiano escolar. O trabalho com escrita e leitura neste primeiro ano (e não somente nele) pode acontecer de maneira prazerosa e não forçada para a criança. Pois, como coloca Mello (2007) precisamos avançar para a construção de uma pedagogia para a infância como processo de construção de uma relação em o

professor não dá aulas, não faz das palavras um atalho do conhecimento, como adverte Malaguzzi⁶, mas provoca nas crianças a atividade, a curiosidade e o desejo de conhecer.

As questões aqui enfocadas demonstram que precisamos, sim, repensar todo o ensino fundamental e, principalmente, as formas de “ensinar” visto que mais importante do que realizar adequações e adaptações necessárias a este ingresso é essencial pensarmos sobre a concepção de infância e de educação básica que vão orientar essa mudança. Concordamos com Mello (2007) ao colocar que não basta mudar o discurso, mas mudar o discurso no processo de “criar novas formas de viver juntos”, o que somente será possível através do encontro das crianças com a cultura historicamente acumulada, assim como, a cultura produzida por elas entre si. Acreditamos ser este o maior desafio posto aos professores ao se pensar o que e como ensinar no primeiro ano.

Se quisermos construir práticas que garantam o direito à criança de ser criança teremos que proporcionar atividades nas quais possam viver com a escrita e a leitura ao mesmo tempo em que vivem muitas experiências significativas na vida e na escola.

Deste modo, a importância de dar espaço para que essas crianças possam viver na escola uma linguagem que vá além da linguagem com palavras, para utilizar a linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, das sonoridades, das imagens, é tão somente legitimar o direito de ser criança, uma vez que, sendo seres simbólicos, precisam cada vez mais viver, construir e reconstruir as múltiplas alfabetizações (BARBOSA, 2007).

Assim sendo, torna-se necessário criar espaços/tempo que possibilitem ao professor compartilhar seus saberes e fazeres com seus pares, refletindo sobre as práticas pedagógicas e suas relações com a teoria que as sustentam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **Saberes e falares na infância de 0^a a 10 anos:** a linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros e as letras. Palestra proferida no 16º Cole. Unicamp: Campinas, 2007.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização.** Santa Maria: EDITORA DA UFSM, 2007.

⁶ Educador italiano Loris Malaguzzi (1999).

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006.

FARIA, A. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. , TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. **Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças.** In: CASTORINA, J. (Org.). *Piaget – Vygotski: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

MELLO, S. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A; MELLO, S. (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** Agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: EDUSP, 2003.