

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ATÉ QUE PONTO ESTAMOS AVANÇANDO?

LUCIANA DALLA NORA DOS SANTOS (UFSM).

Resumo

Desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos temos acompanhado inúmeros debates acerca da organização das práticas pedagógicas para as crianças de seis anos, as quais neste momento fazem parte efetivamente do contexto da Escola obrigatória. Assim, este trabalho apresenta dados finais de uma pesquisa realizada no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e inserida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo teve como objetivo conhecer as idéias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais. Os estudos de Vygotski (1994, 1995, 2003), Ferreiro (1993, 2001, 2002), Kramer (1996, 2006, 2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Mello (1999, 2005), Bolzan (2002, 2007), Faria (2002, 2005), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos. A investigação foi feita através de um estudo qualitativo narrativo, tendo por foco as narrativas de doze professoras. Desta forma, a partir dos estudos realizados é possível indicar que as professoras ao organizarem as suas práticas pedagógicas realizam dois movimentos: retrospectivo e prospectivo. Ressalta-se que estes movimentos são extremamente oscilatórios, na medida em que eles remetem a pensar a prática destas professoras de maneiras bastante distintas; de um lado, as narrativas sobre a prática tem se constituído como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, e de outro, essas mesmas narrativas remetem a existência de atividades que desconsideram a natureza sociocultural das crianças. Pensar e implementar a escolarização de nove anos gerou a concomitância desses dois movimentos, levando-se a afirmar que ambos fazem parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser, constantemente, revisto e problematizado no conjunto da instituição.

Palavras-chave:

Ingresso seis anos, Leitura e escrita, Infância.

Apresentação do tema

A ampliação do Ensino Fundamental 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. Nesse sentido, nossa preocupação centrou-se em acompanhar a implementação dessa "nova" configuração escolar, investigando de que maneira tem se dado esse processo de ampliação e como os professores estão lidando com essa mudança no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

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, 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 esses alunos têm direito.

Ressaltamos neste estudo a escolha do referencial teórico adotado o qual parte de duas premissas básicas para a discussão. A primeira refere-se aos estudos decorrentes da perspectiva histórico-cultural, baseada nos estudos de Vygotski e seus colaboradores e a segunda alia estudos que possuem estreita relação com as discussões sobre infância, os processos de leitura e escrita e as construções teórico-práticas no campo da escolarização que tenham como compromisso perceber a dimensão social e humanizadora do campo educativo.

O trabalho com a abordagem sociocultural possibilita compreender as relações que os sujeitos estabelecem na sua interação com o meio ao seu redor, sua relação com o restante do grupo, além da formação de seu pensamento e o processo de construção do conhecimento (BOLZAN, 2002).

A importância da utilização dos estudos vygotkianos para a educação deve-se principalmente, ao destaque dado por este autor e seus colaboradores ao papel que possui a aprendizagem no desenvolvimento infantil. Ele contraria discussões anteriormente postas pela própria psicologia de que o aprendizado e o desenvolvimento sejam independentes entre si, ou de que o aprendizado é desenvolvimento, ou ainda que aprendizado e desenvolvimento não coincidem.

O sujeito aprende e se desenvolve a partir das experiências que são proporcionadas a ele, desse modo, é o contato com a natureza, com os outros e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história que vão possibilitar as bases para o desenvolvimento infantil. A esse respeito Vygotski (1994, p. 96-97) refere que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

É na relação dos fatores biológicos superiores com os socioculturais que percebemos que as funções psicológicas superiores aparecem em uma ordem e desenvolvimento assim compreendida: primeiro em nível social, ou seja, através das relações estabelecidas com os demais sujeitos, ou seja, interpessoal e, em um segundo momento, no nível pessoal, no próprio sujeito que podemos chamar de intrapessoal. Essas relações são reguladas pela consciência e mediadas pela linguagem em um processo em que os signos conquistam significado e sentido (VYGOTSKI, 1994).

Assim, ao trazermos para a discussão do EF de nove anos essa criança de seis anos, precisamos pensar previamente nesse conceito chave que é de que a criança não se desenvolve para aprender, mas sim, aprende para se desenvolver. Partindo dessa perspectiva, chama-nos a atenção a compreensão da infância como categoria social (VYGOTKI, 1994), uma vez que esta criança relaciona-se desde cedo com os sujeitos ao seu redor, com o meio e assim vai se apropriando da cultura. Trata-se

de uma relação ativa e capaz assim de desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Nessa direção, Faria (2002) contribui colocando que a infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída. Logo, refletir sobre a 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.

Necessitamos assim, reconhecer aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2006).

Nesse sentido, o processo de construção de uma escola obrigatória que atenderá crianças com seis anos implica a necessidade que seja construído um conceito de criança que permita olhá-las como sujeitos ativos e que possuem grande capacidade para criar e produzir cultura, vê-las como sujeitos sociais, que participam, que constroem conhecimentos, que são capazes de aprender e se colocar como sujeito das transformações sociais.

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 diferentes oportunidades que fará a diferença nesse processo.

Assim sendo, mesmo estando 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 ensino através da interação entre os sujeitos, além do mais, esses processos carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade.

Através dos estudos de Ferreiro; Teberosky (1999) superamos uma idéia que estava focada na aprendizagem de ler e escrever como uma técnica, para compreendê-la como uma prática de criação, reflexão, conscientização e libertação que rejeita a visão mecanicista de codificação e decodificação. Defendemos assim, um conceito de alfabetização como processo de aprendizagem da língua escrita, e que somente é realizado 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.

Neste sentido percebemos o papel que tem o professor neste contexto, pois ao invés de seu trabalho se restringir aos exercícios de treino e de escrita, ele assume uma dimensão muito maior que é a de orientar a criação de novas necessidades nas crianças e entre elas, a da escrita. Para tanto, é necessário que este professor tenha conhecimento do processo de desenvolvimento dessas crianças, a fim de poder realizar intervenções que potencializem futuras aprendizagens.

Nesse sentido reforçando a idéia de que a escrita torne-se um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para a criança, Mello (2005, p. 40) baseada na leitura de Vygotski (1995) aponta algumas diretrizes que devem ser pensadas pelos professores ao organizar suas práticas pedagógicas: que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela; que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a

necessidade de falar e que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Assim, para que possamos efetivar uma prática que considere as diretrizes acima precisamos repensar o espaço que possui a criança e o professor na escola. Que a criança seja protagonista na sua própria educação e que o professor possa rever sua prática, levando em conta os saberes construídos pela criança em sua trajetória, bem como tendo conhecimento de seus interesses e motivações.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho está exatamente neste aspecto de compreendendo essa mudança no contexto, de que maneira isso se efetivará na prática, e ainda, até que ponto estaremos avançando na escola na construção desses referenciais.

Análise dos achados

No decorrer do trabalho e principalmente através da análise das narrativas das professoras foi possível identificar as diferentes formas de entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, sendo que nos foi possível organizar entendimentos através dois movimentos: um movimento de construção dessa escolarização ou movimento prospectivo e um movimento de formalização da escolarização ou movimento retrospectivo.

No primeiro movimento, que segundo os estudos vygotskianos podemos denominar de prospectivo, observamos uma visão na qual a organização pedagógica remete a um pensar os processos de produzir a infância e de construir o ensino prospectivamente, como processo. Nessa direção, as narrativas das professoras revelam a existência de um sujeito histórico e cultural, um sujeito situado em um espaço tempo e que precisa ser valorizado e reconhecido nas suas especificidades. Esses aspectos são sinalizados nas seguintes narrativas:

E tem o tempo dele, tem que respeitar as limitações dele [...] (profª Maria Ieda[1])

Essa criança é uma criança que ainda quer brincar, que ainda quer pular, é uma criança criativa, que não quer ficar sentadinha num único lugar. (profª Nina)

Nesse movimento prospectivo, as professoras reconhecem o tempo de infância hoje, vendo a criança como cidadã, e, portanto, como sujeito de direitos. E isso fica evidente não só quando falam sobre suas concepções sobre infância e criança como

também com relação a leitura e a escrita quando reconhecem as hipóteses das crianças nas suas produções.

Ao pensar o sujeito nessa perspectiva elas organizam atividades que vão ao encontro das possibilidades e necessidades dos sujeitos, pois percebem que será através da proposição de diferentes situações de contato com a escrita e a leitura e por meio da interação com os demais que as crianças podem avançar em suas hipóteses.

Ao conhecer aquilo que a criança já sabe, ou seja, que consegue realizar sozinha, a professora é capaz de propor atividades desafiadoras que possibilitem às crianças avançar em seus entendimentos. Esses aspectos manifestaram-se nas seguintes falas/vozes das professoras:

Eu aproveitei que a professora deles foi embora e nós escrevemos uma carta para a professora [...] Então, nós montamos e cada um assinou a carta e daí eles quiseram escrever bilhetes para a professora, já trabalhei a diferença entre carta e bilhete. (Nina)

Quando nós fazemos passeios, ou lemos uma história a gente também depois trabalha com argila, faz desenhos, enfim, construímos alguma coisa. Usamos também giz de cera e vários materiais. [...] Através das músicas, brincadeiras, que a gente vai construindo. (Carla)

Dessa maneira, as professoras ao pensarem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a partir desse movimento prospectivo, estão voltando-se exatamente para o futuro, para aqueles conhecimentos que ainda não ocorreram, mas que, proximamente ocorrerão, à medida que organizam situações e promovem atividades que potencializam esses conhecimentos. Segundo Vygotski (1994, p. 98) "a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente".

No entanto, ao pensar nesse "futuro" isso não significa negar a existência de um sujeito hoje, significa sim, compreender esse sujeito como histórico, que está em um processo de permanente construção e, portanto, há a necessidade de que as professoras reconheçam esse processo e o potencializem para que as crianças possam avançar a partir daqueles conhecimentos que já possuem.

Dessa maneira, pensar na criança prospectivamente significa não negar tudo aquilo que ela é neste momento, mas compreendê-la como alguém capaz de aprender, de relacionar-se, de envolver-se e participar ativamente das atividades, enfim de viver tempos/espacos que são constituídos por ela.

Logo, esse vir-a-ser implica em pensar todas as possibilidades dos sujeitos. Implica ainda em valorizar aqueles conhecimentos que a criança já possui e através de um processo de interação possa trocar com seus colegas e juntos possam consolidar e construir novas aprendizagens. Portanto, no movimento prospectivo, as professoras estabelecem uma relação de interdependência, de trocas, e, principalmente, de possibilidades:

Eu digo: "vamos descobrir juntos o que está escrito?" Eu acho que tudo isso é momento de aprendizagem, desde a data, desde a merenda, quando a gente ia na merenda... conversar com eles, como foi feita a merenda, quem fez, tem uma receita... então tu aproveitar todos os momentos pra refletir pra questão da leitura e da escrita também. Então, eu acho que todo o momento é momento... quando uma criança escreve o nome dela, pensar o nome dos colegas, fazer relações, eu gosto muito de fazer relações. (prof^a Marcela)

E, ainda, observamos nas falas das professoras outro movimento, que é o **movimento retrospectivo**. Neste, a ampliação do ensino e o ingresso da criança no ensino obrigatório é pensado de maneira retrospectiva. Assim, percebemos que o centro está em um conjunto de elementos ausentes a criança, pois ela é vista como alguém que precisa ser completado, que precisa ser lapidado. Esse sujeito é compreendido como alguém que entrando mais cedo na escola conseguirá suprir a falta de algo que antes não tinha. Assim, a criança é vista como alguém que não tem, como um sujeito de faltas e não como um sujeito com infinitas possibilidades. Isso pode ser percebido nas seguintes falas:

Voltam pra trás, ou eles pulam a página, não tem concentração, eles não tem organização, eles ainda não estão bem no recorte, na pintura... (prof^a Elena)

[...] eles vinham sem nada. Eles vinham cruzinho e a gente tinha que dar... cru que eu digo porque eles não tinham contato com nada. Com papel, o contato que eles tinham era amassar e botar no lixo, no banheiro ou pro pai e pra mãe fazer o cigarro. (prof^a Sandra)

Nessa direção, a aprendizagem está centrada naquilo que o outro diz (no caso, o adulto) e não nas hipóteses da criança, desconsiderando a maneira como ela compreende o mundo ao seu redor e o modo como se relaciona com este.

Nessa perspectiva, o tempo/espaco está direcionado para desenvolver habilidades e adquirir aptidões, a leitura e a escrita são apresentadas por meio do treino, da cópia e do exercício de atividades sem sentido e sem significado para o sujeito. O foco está na reprodução de modelos e na repetição. São direcionadas tarefas nas quais o sujeito precisa cumprir um procedimento. A organização dessas tarefas está centrada na (co) dependência, na heteronomia, ou seja, no cumprimento de ordens, trabalhos dados pela professora.

A gente começa as letrinhas e eles falam "ai profe, ensina pra nós como que a gente junta as palavrinhas, as letrinhas pra gente ler". E eu digo: calma, a gente vai aos pouquinhos, vocês tem que primeiro aprender as letrinhas pra depois a gente ir juntando. (profª Sonia)

Eu acho que eles têm que ouvir, eles precisam muito de ouvir. [...] eu também aprendo ouvindo, não sei por que, então eu acho que eles também aprendem assim. (profª Jana)

Assim, a professora é vista como alguém que precisa ensinar algo e o brincar e experimentar são atividades tidas como secundárias e dirigidas para o final da aula ou quando houver tempo.

Dessa maneira ao pensar o ensino de maneira retrospectiva, as atividades que favorecem a expressão das crianças são deixadas de lado, como por exemplo: a brincadeira, o teatro, a música, a pintura, a modelagem, entre outras. Isso porque as possibilidades dos sujeitos não são exploradas, pois acredita-se nas faltas dos sujeitos e não naquilo que ele é capaz de realizar.

A partir disso, podemos afirmar que quando pensamos na organização pedagógica para esse primeiro ano, estaremos apontando duas perspectivas: a formalização da escolarização e a construção da escolarização. A maior divergência entre ambas é de que na primeira o foco está na sistematização de momentos de leitura e escrita e os processos são organizados abandonando-se uma visão de infância como período de desenvolvimento. E na segunda essa educação é pensada enquanto processo, ou seja, voltado às inúmeras possibilidades dos sujeitos.

Dimensões conclusivas

Durante a análise das narrativas das professoras participantes deste estudo ficou evidente a existência desses dois movimentos: um prospectivo e outro retrospectivo.

Esses dois movimentos ficaram ainda mais presentes na organização pedagógica, no entanto percebemos que estes manifestaram-se de uma outra maneira, através de um movimento de avanços e recuos.

Nos momentos nos quais as professoras falam da organização pedagógica, evidenciamos um processo de indefinição e de construção, ou seja, a busca constante de procurar definir a maneira como deve se constituir o trabalho para esse primeiro ano. Observamos assim, uma série de contradições, pois percebemos que as professoras fazem um movimento de ida e volta. Essas oscilações referem-se a maneira como as professoras explicitam suas idéias e concepções de aprender.

Observamos que as professoras produzem tanto atividades de avanço, as quais as hipóteses dos sujeitos são levadas em conta, como também atividades de reprodução e cópia, nas quais o sujeito é visto como alguém que repete e reproduz.

Apesar de suas falas mostrarem a existência de um sujeito participativo, atuante e da infância como um momento de construção, no momento em que vão organizar as propostas de trabalho esses elementos não ficam tão evidentes.

Dessa maneira, percebemos que as suas concepções sobre infância, criança, leitura e escrita indicam a construção de um sujeito histórico, cultural, que está vivendo um processo. No entanto, no momento de pensar a sua prática, ao se deparar com a criança que está a sua frente, o caminho se inverte e as professoras começam a pensar de que maneira irão resolver aquelas "faltas" que a criança possui.

Nesse momento, podemos perceber claramente a contradição, que está expressa no relato de algumas práticas das professoras. Trata-se, na verdade, de um constante movimento de ir e voltar, avançar e recuar.

As concepções expressas por essas professoras são extremamente importantes, no entanto, estas não são tomadas como principais no momento de organizar suas práticas, até porque, muitas delas são feitas praticamente de forma automática. Como elas mesmas relataram muitas das atividades realizadas hoje com suas turmas, já eram realizadas anteriormente, ora com turmas de Educação Infantil, ora com turmas de Ensino Fundamental, principalmente a antiga primeira série.

Com relação a isso podemos pontuar que, muitas vezes, esses fazeres são realizados de maneira inconsciente porque as professoras não conseguiram (ainda) tomar para si daquelas concepções manifestadas. De repente, elas não tiveram tempo de apropriar-se e de internalizar estas concepções e quando chega o momento de fazer o planejamento, as professoras deparam-se fazendo atividades que vão contra suas concepções, e que muitas vezes são vistas por elas como negativas.

Nesse sentido, precisamos pensar que esse processo de apropriação por parte das professoras é um processo lento, o qual demanda tempo para ser construído e precisa ser constantemente discutido, problematizado a fim de que as professoras consigam construir uma proposta que vá realmente ao encontro das necessidades e das especificidades das crianças de seis anos.

Nesta perspectiva, evidenciamos ainda que as professoras estão procurando trabalhar de acordo com aquilo que elas podem, com aquilo que elas conseguem, porque na verdade, o próprio tempo para a implantação dessa política pode ser marcado como um dificuldade para a construção de possibilidades na escola.

Portanto, por meio do conhecimento dessas diferentes circunstâncias vividas pelas professoras, que nos colocam diante do desafio de pensar que o movimento de construção de uma nova escolarização, onde o sujeito é pensado de maneira prospectiva é o mesmo sujeito o qual é olhado inúmeras vezes como alguém a quem faltam inúmeras coisas.

Nesse sentido, que fica bastante presente esse movimento de ir e voltar, de avanço e de retrocesso, no sentido do afastamento e do reconhecimento. Esse movimento acontece exatamente pelo fato de sermos sujeitos que estão vivendo um processo, e que também estão se constituindo no decorrer desse.

Enfim, percebemos que pensar prospectivamente ou retrospectivamente, faz parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser constantemente revisto e problematizado.

Reafirmamos assim, a importância cada vez maior de que sejam disponibilizados espaços de discussão na escola que possibilitem aos professores refletir e problematizar sobre suas práticas, de modo a construir uma pedagogia que dê conta das especificidades próprias do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças de seis anos.

Por fim, ao concluirmos essa pesquisa trazemos as palavras de Goulart (2007, p. 12) que reafirma o compromisso que temos na construção de um processo que leve em conta as infinitas possibilidades dos sujeitos:

[...] é interessante lembrar que olhar para atrás é importante, mas não voltar. Essa pode ser uma armadilha: ao estarmos no movimento de recriar a escola, a alfabetização, nos assustarmos com o desafio e retrocedermos. Não precisamos compensar nem preparar crianças para o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental. Precisamos é afirmá-las nos conhecimentos que têm para que elas se confirmem como pessoas que são capazes de aprender e voar para muitos outros conhecimentos e lugares.

REFERÊNCIAS

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.

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. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Texto-base da palestra proferida na mesa-redonda do dia 12 de julho de 2007 do V Seminário Linguagens em Educação Infantil, COLE - Congresso de Leitura, cujo tema foi No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, Campinas, UNICAMP, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

MELLO, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A.L.; MELLO, S.A. (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

[1] Foram utilizados pseudônimos a fim de preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa.