



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

ANALICE CZYZEWSKI

MARINGÁ

2012

ANALICE CZYZEWSKI

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Maringá – UEM, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

MARINGÁ

2012

ANALICE CZYZEWSKI

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco
Lucas
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Tania dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a.Dr^a Regina de Jesus Chicarelle
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, _____ de _____ de 2012.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso,
ao meu esposo **Fernando**, sem você nada do
que vivo hoje seria possível, obrigado por
estar junto a mim em todas as horas e fazer
de mim uma pessoa melhor. AMO VOCÊ.*

*Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...
Você é assim
Um sonho pra mim
(Tribalistas, 2002).*

AGRADECIMENTOS

Aos *meus pais*, agradeço-lhes pela vida e pela dedicação, permitindo-me agora cumprir esta etapa inicial de formação.

Ao meu sogro *Cícero*, minha sogra *Maria de Lourdes*, minhas cunhadas *Flávia e Fernanda* pela presença e apoio e incentivo.

Aos meus filhos *Fernando César e Conrado Felipe*, sem vocês nada faria sentido, para expressar meu amor e agradecimento, valho-me da música composta por Toquinho/ Vinicius de Moraes (1974):

*É comum a gente sonhar, eu sei
Quando vem o entardecer
Pois eu também dei de sonhar
Um sonho lindo de morrer
Vejo um berço e nele eu me debruçar
Com o pranto a me correr
E assim, chorando, acalantar
O filho que eu quero ter
[...]*

*De repente o vejo se transformar
Num menino igual a mim
Que vem correndo me beijar
Quando eu chegar lá de onde eu vim
Um menino sempre a me perguntar
Um por quê que não tem fim
Um filho a quem só queira o bem
E a quem só diga que sim
Dorme, menino levado
Dorme, que a vida já vem*

A *Sueli* por cuidar dos meus filhos como se fossem seus, minha gratidão e amizade.

Aos *amigos* que acompanharam e estiveram presentes durante esta caminhada, neste momento quero dividir a alegria da chegada.

Aos *colegas e amigos de graduação* que fizeram parte e acolheram-me com carinho em todos os momentos difíceis.

Aos *professores de graduação* por contribuírem neste importante processo de formação.

Ao *Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência (PIBID)*, do qual fiz parte durante a graduação, constituindo-se como uma valiosa oportunidade de enriquecer minha formação, através dos estudos e principalmente da prática docente que ocorreu junto às escolas da rede de ensino do município de Maringá.

À minha orientadora, Professora *Maria Angélica*, pela dedicação e companheirismo, mas principalmente pelos bons exemplos pessoais e profissionais.

CZYZEWSKI, Analice. **A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.** Trabalho monográfico de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pretende refletir sobre a influência da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em início da escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada em princípios da teoria histórico-cultural acerca do processo de ensino e aprendizagem e em análise documental, acompanhada de uma pesquisa de campo para esclarecer como de fato ocorreu a organização dos espaços educativos, em especial as salas de aula do 1º ano, na implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas do município de Maringá. O estudo de um documento organizado pelo MEC com orientações gerais sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos aliado a coleta de dados feita junto aos pedagogos que atuam em escolas municipais da referida cidade e que participaram deste processo, trouxeram elementos que permitiram compreender quais aspectos foram contemplados na nova organização dos espaços educativos para receber as crianças de 6 anos ao iniciarem sua escolarização. Desta forma almeja-se além de enriquecer as discussões que permeiam o tema, fortalecer o processo de formação docente inicial.

Palavras-chave: Aprendizagem e desenvolvimento. Ensino Fundamental de nove anos. Espaços educativos.

CZYZEWSKI, Analice. **THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACES IN THE IMPLEMENTATION OF BASIC EDUCATION FOR NINE YEARS.** Monograph Completion of Undergraduate – University of Maringá. Maringá, 2012.

ABSTRACT

This Working End of Course (TCC) to reflect on the influence of the organization of the school in the process of learning and development of children in early schooling. This is a qualitative study, based on principles of cultural-historical theory about the process of teaching and learning in document analysis, followed by a field survey to clarify as it did the organization of educational spaces, particularly the rooms class of 1st year, implementation of elementary school nine years in schools of Maringá. The study of a document organized by MEC with general guidance on the implementation of the basic education of nine years combined data collection made along the educators working in public schools of that city and who participated in this process, brought elements that allowed us to understand what aspects were included in the new organization of educational spaces to get kids 6 years to begin their schooling. Thus the goal is to enrich the discussions beyond that permeate the theme, strengthening the process of initial teacher training.

Key words: Learning and development. Elementary School for nine years. Educational spaces.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS QUANTO A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	14
1.1 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	14
1.2 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS	16
1.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	19
2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS	26
3 O PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS	35
4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MARINGÁ	39
PARA NÃO CONCLUIR	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	51

INTRODUÇÃO

A atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) atrelou a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social, reorganizando a Educação Básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esta mesma lei determinava que o ensino fundamental tivesse a duração mínima de 8 anos. Ela previa que cada município e, supletivamente, o estado e a União, deveriam matricular todas as crianças no ensino fundamental aos sete anos de idade e facultativamente, a partir dos seis anos.

Em 2001, a Lei nº. 10.172, publicada em 09 de janeiro (BRASIL, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com intenção de direcionar o planejamento de estados e municípios para gerir a educação em um prazo de dez anos. Este plano sinalizou a necessidade de universalização do ensino fundamental como dever do poder público, garantindo o acesso e a permanência. Além disso, tal plano revelava a intenção de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos.

Para tanto, em 2005, foram inseridas modificações na LDB, por meio da Lei nº. 11.114 (BRASIL, 2005), alterando a idade de matrícula das crianças no ensino fundamental. A partir de então, as crianças com seis anos de idade poderiam iniciar o processo de escolarização. Contudo manteve-se a duração de oito anos para o referido nível de ensino. Um ano depois foi promulgada a Lei nº. 11.274/06 alterando o tempo mínimo de duração do ensino fundamental para nove anos, mantendo a matrícula aos seis anos. Desta forma fez-se, oficialmente, a extensão do ensino fundamental em nosso país.

Entendida como necessária e complexa, reconhecemos que a transição do ensino fundamental de oito para nove anos demandou ações e considerações a cerca da criança que ingressa com seis anos de idade nesse nível de ensino. Frente a essa necessidade, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) organizou um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais” (BRASIL, 2004) o qual traz orientações sobre a fundamentação legal, a forma como esse nível de ensino deverá ser organizado para receber os alunos de seis anos; discorre também sobre a organização pedagógica para encaminhar o trabalho

durante os nove anos, bem como a formação dos professores para atuarem neste segmento do ensino fundamental.

Diante disso, questionamo-nos: **Quais aspectos que, impreterivelmente, devem ser contemplados na nova organização dos espaços educativos para receber as crianças de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos?** Deste questionamento maior, deriva outro relacionado à realidade local: **Como ocorreu essa transição na rede municipal de ensino de Maringá? Os espaços educativos para receber essas crianças foram repensados? Como?**

O estudo do referido documento, aliado a pesquisa junto aos pedagogos que participaram deste processo na rede municipal de ensino de Maringá, buscará respostas às questões acima expostas, as quais poderão fornecer novos elementos para reflexão acerca da organização dos espaços educativos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo escolarização.

A experiência prática promovida pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência (PIBID) e o estudo das orientações legais difundidas pelo MEC para a transição do ensino fundamental de oito para nove anos motivaram o presente projeto de pesquisa, gerando questionamentos a respeito de como tais orientações foram compreendidas e implementadas pelas instituições de ensino públicas do município de Maringá.

Dentre as produções científicas acerca da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos encontramos as que promovem reflexões acerca de sua constituição legal até sua efetiva implementação. Neste quadro, a organização de espaços educativos específicos para as crianças ingressantes nesse nível de escolaridade ainda permite várias indagações, dentre as quais se encontra a questão para estudo proposta neste trabalho.

Diante da questão, consideramos necessário compreender as especificidades da criança que está envolvida nesse processo, salientando o papel fundamental que a escola tem no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Conforme Vygotski, Luria e Leontiev (2001), a instituição escolar é assim considerada um espaço que privilegia o aprendizado e o desenvolvimento das crianças e para que estes aconteçam precisam de condições favoráveis.

Em complemento a esta afirmação acerca da função da escola trazemos algumas reflexões de Saviani (1997, p. 114):

[...] a escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada a questões do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Vigotski (2000) ao referir-se aos aspectos específicos da educação na sala de aula, aponta que o processo de educação escolar difere-se do processo de educação no sentido amplo. A estada da criança na escola a coloca a frente de uma tarefa particular, deslocar os conceitos espontâneos que foram construídos ao longo de sua vida, para um novo processo de bases e concepções científicas, as relações cognitivas são transformadas provocando uma mudança na estrutura consciente, ou seja, “durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 174).

Essa forma de compreender a função da escola motiva a investigação acerca do tema proposto. Além disso, considerando que a estada das crianças em sala de aula corresponde a um tempo significativo do seu dia, a organização deste deve estabelecer e obedecer a critérios que privilegiem e motivem o processo ensino-aprendizagem de maneira eficiente, sem perder de vista a intencionalidade e a sistematicidade inerentes à ação educativa e privilegiando, sempre que possível, os aspectos lúdicos necessários a esse processo.

Assim, sucedem-se os capítulos onde apresentamos esclarecimentos, reflexões e análises sobre o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos e a organização dos espaços educativos na rede de ensino do município de Maringá. De modo que, no primeiro momento apresentamos algumas reflexões sobre as orientações legais para a implantação do ensino fundamental de nove anos, com destaque as diretrizes veiculadas no documento elaborado pelo MEC, intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), com intuito de contextualizar e apresentar as condições disponíveis para tal transição.

No segundo momento apresentamos nossas reflexões acerca da importância do brincar para a criança de seis anos, estes estudos foram conduzidos à luz dos

pressupostos da teoria histórico-cultural, destacando que o brincar cumpre importante papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento na referida idade, já que se constitui como atividade principal do cotidiano da criança.

Já no terceiro momento nos encaminhamos para apresentação dos procedimentos e percurso metodológico, que foram utilizados para planejar estruturar e analisar o referido estudo. Apresentando assim algumas lacunas que se apresentaram no decorrer da pesquisa. Enfim, trata-se de um estudo inicial sobre o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública do município de Maringá, onde nosso olhar voltou-se sobre a questão da organização específica dos espaços educativos que receberam as crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental, etapa esta considerada como sendo o início da escolarização.

1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS QUANTO A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O Ministério da Educação (MEC) elaborou alguns documentos para orientação do trabalho com o ensino fundamental de nove anos¹. Esses documentos encontram-se disponíveis no site oficial do MEC. Um deles, intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004) traz diretrizes para a inclusão de crianças de seis anos de idade no referido nível de ensino. Ele é resultado de sete encontros regionais realizados em fevereiro de 2004, que envolveram os sistemas de ensino municipais e estaduais. Dos estudos e experiências desse grupo originou as reflexões e orientações nele presentes acerca da qualidade social da educação, da ampliação do ensino fundamental para nove anos e da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido ao longo dos nove anos de trabalho.

A seguir, exibiremos tais orientações, reproduzindo a subdivisão do referido documento, com o intuito de refletir sobre a influência da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em início de escolarização. Contaremos a colaboração de outros documentos e com as reflexões promovidas por teóricos e pesquisadores afetos a aprendizagem e desenvolvimento das crianças no início do processo de escolarização.

1.1 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O documento citado demonstra sua intenção que vai em direção à democratização do acesso e permanência das crianças na escola, visando à formação de cidadãos responsáveis pelo futuro do nosso país. Para isso, faz uma reflexão sobre o modelo educacional vigente, lançando um debate sobre quais devem ser as possíveis mudanças na estrutura da Educação Básica.

Para conduzir a reflexão elegeu pontos que devem ser abordados: estrutura espacial da escola, currículo e programas escolares e o tempo escolar. Quanto à

¹ Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2004); Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2007).

estrutura espacial, questiona a forma atual de organização, indicando que se deve pensar esta de forma a dinamizar e favorecer as ações pedagógicas, além de possibilitar a interação das crianças e favorecer o diálogo.

Sobre o currículo diz que este é tratado como um programa escolar, que deve ser seguido em uma determinada sequência de conteúdos, sem preocupar-se com o significado social destes na vida dos escolares.

No que concerne ao tempo escolar, menciona que a escola reproduz de certo modo a organização fabril. Exemplifica essa influência na dinâmica escolar pela forma fragmentada como os conteúdos são apresentados as crianças e o uso dos sinais sonoros determinando o início e término dessas atividades, apontando, assim, para a necessidade de refletir sobre essa prática. Ao descrever o cenário apresentado na estrutura tradicional de ensino o documento destaca:

Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solidário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com este cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país (BRASIL, 2004, p. 10).

Essas reflexões a qual se propõem o documento visam suprir as lacunas existentes na organização estrutural e pedagógica da escola, indicando que o ponto de referência para a organização do tempo e do espaço escolar deve sempre ter por objetivo o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Tal documento aborda a escola como sendo parte de um contexto social que deve atender as demandas e a cultura local. Para além do acesso, a escola deve produzir mudanças significativas no desenvolvimento humano. Para tanto, pretende:

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2004, p. 10).

Nesse sentido podemos perceber que tal concepção vai ao encontro do art.1º da atual LDB que traz em seu fundamento a educação como processo formativo abrangente, que se desenvolve por meio do ensino em instituições escolares,

reafirmando o papel da escola como “polo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores” (BRASIL, 2004, p. 11). O documento em análise também faz referência ao art. 2º da LDB que pronuncia sobre o pleno desenvolvimento do educando, de modo que este possa preparar-se para exercer a cidadania e qualificado para o mundo do trabalho.

1.2 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

Para discutir a questão da implantação do ensino fundamental de nove anos resgata o PNE, o texto ressalta que a ampliação deste nível para nove anos é um movimento mundial, e que no caso específico do Brasil, legitima-se com o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº. 10.172/2001, meta 2 do ensino fundamental), que ao implantar progressivamente o ensino fundamental de nove anos tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 14).

O PNE também sinaliza para a necessidade de realizar essa transição através de ações planejadas, de forma a atender integralmente a criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além das metas para a expansão do atendimento e garantia de qualidade. Essa preocupação estende-se ao documento em análise, pois o mesmo demonstra interesse em compreender quem é essa criança que adentra o processo de escolarização aos seis anos de idade e quais os aspectos de seu desenvolvimento que devem ser privilegiados.

Nesse sentido, o documento concebe a crianças de seis anos não somente sob o aspecto da idade cronológica, mas leva em consideração também à forma pela qual estas interagem com o mundo, destacando o brincar como uma atividade importante nessa fase:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças

de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (BRASIL, 2004, p. 19).

Em respeito a essas características próprias das crianças de seis anos, o mesmo documento enfatiza a importância da organização da escola ao recebê-las. Ele aponta para a necessidade de reorganizar a estrutura escolar, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, o planejamento e as avaliações de forma a propiciar um ambiente acolhedor e prazeroso, contribuindo com o processo de aprendizagem. Além disso, o documento salienta a necessidade de assegurar a transição da educação infantil para o ensino fundamental de forma a não provocar rupturas ou impactos negativos no processo de escolarização.

Portanto, é importante que o professor e a equipe pedagógica conheçam os elementos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas no ano de 1998 pelo MEC, atendendo a determinações da atual LDB, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que nas palavras do Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, foi criado para:

[...] a servir como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

O RCNEI orienta sobre os eixos de trabalho que estão agrupados em três volumes: o primeiro volume, de caráter introdutório, trata da função das creches e pré-escolas, traz a concepção de criança, de educação, de instituição educativa e do profissional necessário para atuar neste nível de ensino. Quanto aos eixos do trabalho são observados os seguintes âmbitos: Formação Pessoal e Social, que visam desenvolver a identidade e a autonomia das crianças e conhecimento de mundo que abrange os eixos da linguagem oral e escrita, movimento, música, artes visuais, natureza e sociedade e matemática.

Após abordar cada item traz orientações gerais para o professor quanto aos conteúdos e as práticas didáticas (organização do tempo, observação, registro e avaliação). É no volume três do RCNEI, por exemplo, que, encontramos uma

referência a como deve ser a organização do ambiente, visando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive para práticas a serem encaminhadas no início do ensino fundamental:

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento (BRASIL, 1998, p. 39).

Apesar de ser um documento destinado a educação infantil, as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem veiculadas pelo RCNEI, podem constituir-se em fonte de orientação para o encaminhamento da prática pedagógica a ser implementada no primeiro ano do ensino fundamental, contemplando as características específicas das crianças que devido a mudança na legislação passaram a frequentar o ensino fundamental com seis anos de idade.

Para Nicolau (2007) o apressamento do processo pode acarretar perdas para a criança, pois ao alterar o espaço perdem-se também as experiências necessárias a essa idade. O entrecruzamento das transições legais e pedagógicas torna o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos marco inicial do processo de escolarização, antecipando a idade das crianças para o ingresso nesse nível de ensino em um ano, fato esse que demanda cuidados e atenção dos educadores e da comunidade escolar.

A autora alerta ainda que, é na educação infantil que se estabelecem os vínculos afetivos, por isso, as interações entre as crianças devem ser privilegiadas de modo a respeitar a faixa etária. A autora ressalta:

A educação infantil cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária como crianças (NICOLAU, 2007, p. 187).

Tomando como base as especificidades que envolvem os escolares e a ampliação do ensino fundamental, o mesmo documento orienta sobre como deve ser dirigido e realizado o trabalho pedagógico.

1.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO

Em entrevista cedida ao Jornal Letra A, Brandão (2009), aponta para a necessidade de a escola se preparar para receber e atender as crianças com seis anos de idade. Para ela essa situação trata de um novo desafio:

[...] o ensino fundamental de nove anos precisa partir de um princípio que é constitucional: a aprendizagem como direito social. “Todo mundo tem que aprender na escola e ela precisa estar preparada para atender crianças de diferentes perfis, pois algumas já frequentaram a instituição e outras não”, ressalta. E receber crianças de seis anos é um novo desafio. “Não é simplesmente tirar uma criança da educação infantil e colocar no ensino fundamental sem que esse novo ensino contemple as características dela” (BRANDÃO, 2009, p. 8).

Nesse sentido, o documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais orienta para que esse trabalho que envolve a transição de um nível de ensino para outro seja coletivo e intencional, voltado para a construção de um projeto pedagógico coerente com a realidade de cada comunidade escolar, além de constituir-se como oportunidade para pensar o ensino fundamental no seu conjunto. Nas palavras do documento, “o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes” (BRASIL, 2004, p. 21).

Alerta ainda que, a antecipação da entrada na escola não deve significar uma ruptura no processo de escolarização vivido anteriormente pela criança na educação infantil, mas sim, uma forma de continuidade desse processo que, gradativamente, sistematize os conhecimentos científicos com ênfase especial ao processo de alfabetização, o qual deve ser promovido por meio de situações significativas e intencionais. Dessa forma, reafirma o direito a uma educação de qualidade que promova de fato o processo de ensino aprendizagem dessas crianças.

Para tanto, o documento em análise destaca a necessidade da participação dos professores no processo de ampliação do ensino fundamental, deve este ser responsável também pela:

[...] organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas (BRASIL, 2004, p. 160).

O documento elaborado pelo MEC, em análise, confirma a necessidade da formação dos professores que atuarão nesse nível de ensino, admitindo a especificidade da tarefa docente para com essas turmas iniciantes, sendo importante assegurar aos professores, formação continuada:

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos (BRASIL, 2004, p. 24).

Em 2007, o MEC organizou outro documento que reafirma a necessidade da formação continuada dos professores e demais profissionais incumbidos de receber e trabalhar com as crianças de seis anos. Esse documento tem como título Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade e *pode* ser encontrado no site oficial. Assim refere-se à questão da formação docente continuada:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (BEAUCHAMP, 2007, p. 8).

Contudo, sabemos das dificuldades e deficiências curriculares que marcam os cursos de formação inicial de professores. Freire (2002) expõe sobre a dificuldade de formar um profissional pronto e acabado. Segundo ele, isso se deve ao fato de o ser humano ser inconcluso. Essas dificuldades trazidas da formação inicial acabam por estender-se quando pensamos a transição adequada para o ensino fundamental de nove anos, conforme preconizam os documentos disponibilizados pelo MEC.

Como o título do documento adianta, ele apenas traz orientações, cabendo aos professores a partir destas, organizarem e selecionarem os materiais e conteúdos que estabeleçam a conexão entre a educação infantil e o ensino fundamental. Entretanto, para fazer as opções mais adequadas, o professor precisa conhecer as especificidades de cada um desses níveis. Decorre dessa situação a necessidade já apontada anteriormente, da oferta de formação continuada de qualidade aos professores que atuam nesse nível de ensino.

Kramer (2006, p. 806), aponta que o processo de formação continuada de professores é um direito desses profissionais, independente do nível de atuação. Para ela, “os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”. Todavia, a autora salienta que, “cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”. O documento em análise reafirma, a partir de reflexões promovidas por Nóvoa (1995 apud BRASIL, 2004), a importância de haver uma unidade no trabalho educativo que permita a participação de todos, no âmbito político e social do processo, sem perder de vista que a escola é uma comunidade educativa. Para o autor, a delimitação das ações técnicas e científicas colabora no processo de formação continuada, pois evita os conflitos internos nas instituições.

Quando se refere ao tipo de qualificação do professor que irá atuar no primeiro ano do ensino fundamental, o documento expõe que este deve ter conhecimentos das diversas áreas, abrangendo os aspectos físicos, cognitivo, emocional, social e afetivo. Apesar de não definir um plano para formação continuada, reconhece a importância do mesmo quando considera que:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 23).

A formação profissional continuada torna-se indispensável para que se desenvolva um trabalho de qualidade, consolidando a relação entre a teoria e a prática, evitando o distanciamento além de democratizar as relações intraescolares, quando oferece oportunidade similar ao grupo profissional da escola. É necessário compreender que as mudanças educacionais não ocorrem simplesmente com o

cumprimento das novas legislações, exige o comprometimento dos professores e da comunidade escolar como um todo, além de considerar os aspectos particulares e a história das redes públicas nas diferentes regiões, no momento da implementação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004).

Neste sentido, Nicolau (2007, p. 147) sugere que, as oportunidades propiciadas nas atividades da educação infantil sejam estendidas a escolarização, por que:

[...] cada momento, uma vivência, cada objeto, uma oportunidade de busca, experimentação e descoberta, o que em nosso entender, só se torna possível mediante uma ação pedagógica comprometida com a criança, suas características, necessidades e possibilidades de produzir e interagir com a cultura.

Na perspectiva do documento, o ensino fundamental deve preocupar-se em não romper esse processo iniciado na educação infantil, devendo evitar perdas em termos de diminuição das atividades lúdicas, buscando um ponto de encontro entre os dois níveis de ensino e garantindo, assim, uma transição tranquila.

O documento também traz essa preocupação e apontam caminhos e providências que os sistemas de ensino devem tomar para garantir a tranquilidade e eficácia nessa transição. Assim, recomenda que:

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BEAUCHAMP, 2007 p. 9).

Sem desconsiderar o contexto, é necessário reconhecer que nos documentos está expressa a preocupação e certa cautela na ampliação do ensino fundamental, evidenciando os cuidados que devem ser tomados. A questão da antecipação da idade traz a tona questões que precisam ser abordadas e estudadas cuidadosamente: a questão da infância e do brincar e a transição que ocorre da idade pré-escolar para a idade escolar, são algumas delas. Tais preocupações estão assim expressas no documento:

Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino. Logo em seguida, refletimos sobre a experiência, vivenciada por crianças, de chegar à escola pela primeira vez, o que, sem dúvida, é um acontecimento importante na vida do ser humano. [...] Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância (BEAUCHAMP, 2007, p. 9).

O objetivo do documento ao tomar a infância como eixo primordial é garantir que, quando organizadas e tomadas medidas no ambiente escolar, estas possibilitem que as crianças vivam esse tempo que tem características peculiares. Além disso, pode servir de reflexão para orientar a prática pedagógica. O documento admite que as crianças aos seis anos de idade precisam de atendimento diferenciado. Apesar de ser um desafio, sugere que o aspecto lúdico, os jogos e as brincadeiras devam ser contemplados:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” (BEAUCHAMP, 2007, p. 30).

A mudança provocada quando da saída da educação infantil para o ingresso no ensino fundamental era basicamente estrutural, apesar de reconhecermos que esta transição também requeria cuidados. Passava de uma escola organizada para crianças pequenas a outra, onde obedeceriam à cultura escolar própria desse nível de ensino. Contudo, a antecipação da idade para esse ingresso não deve representar o abandono dos elementos infantis na criança, como salienta Leontiev (1988, p. 61): [...] “o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela” é o brincar.

Uma importante contribuição para nosso estudo é apresentada por Mello (2006), em sua leitura sobre as contribuições de Vigotski acerca do processo de aquisição da escrita, faz apontamentos referentes às tarefas que são típicas da educação infantil e do ensino fundamental, ressaltando que a primeira deve contaminar a segunda com suas práticas, para a autora:

[...] a educação infantil com as tarefas típicas do ensino fundamental e que, de agora em diante, frente aos novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil [...] Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. [...] essas atividades são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança [...] (MELLO, 2006, p. 181-182).

O que se está buscando apontar é o entendimento de que, a ampliação do ensino fundamental não é uma questão nova; está dentro do movimento de democratização da educação brasileira. Ao analisarmos o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos, podemos perceber que essa mudança vem sendo anunciada paulatinamente por meio das políticas públicas que são regulamentadas pela legislação vigente em nosso país. Neste contexto, podemos perceber que houve uma progressão no tempo de escolarização obrigatória sob-responsabilidade do Estado.

LEI/ ANO	TEXTO DA LEI
Lei nº 4.024/61	Art. 26 - O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Art. 27 - O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional.
Acordo 1970	Acordo de Punta Del Leste e Santiago - compromisso de estabelecer 6 anos de duração para o Ensino Fundamental.
Lei nº 5.692/71	Art. 18 - O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.
Constituição Federal/88	Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
Lei nº 9.394/96	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.
Lei nº 10.172/01	Art. 1º - Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Meta 2 - Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
Lei nº 11.114/05	Art. 1º - Os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.”
Lei nº 11.274/06	Art. 3º - O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Quadro 1: Progressão do tempo de escolarização obrigatória.

Fonte: Acordo de Punta Del Leste e Santiago (1970).

Este movimento que descrevemos não está explícito nos documentos do MEC analisados neste estudo. No quadro anterior podemos perceber que a progressão do tempo de escolarização é gradativa, conforme explica Abreu (2012, p. 21):

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro de fracasso e exclusão escolar retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais, nas escolas públicas brasileiras.

Compreender essas mudanças na ampliação do tempo de escolarização obrigatória e os avanços educacionais delas decorrentes permite compreender o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, visto que, este cenário possibilita constatar que as crianças foram inseridas mais cedo no processo de escolarização. Essa situação leva-nos a indagar e refletir sobre como foi organizada a sala de aula, compreendida como espaço educativo de referência para as crianças que agora chegam à escola em um momento peculiar de suas vidas, necessitando de uma organização didática que respeite o tempo de ensino e aprendizagem.

Além dos aspectos relativos à organização e ao funcionamento da escola de ensino fundamental e de seu projeto pedagógico, há questões específicas que dizem respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois as crianças de seis anos possuem características peculiares entre as quais podemos destacar: a importância do brincar e da brincadeira, bem como a necessidade de estratégias de ensino que se coadunem com tais características. É sobre a importância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com seis anos de idade que trataremos a seguir.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Nosso ponto de partida para as reflexões teóricas acerca da importância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com seis anos de idade apoiar-se-á nos pressupostos da teoria histórico-cultural, norteadas pela dimensão histórico-cultural do homem.

A dimensão histórica responde a três aspectos: desenvolvimento da história natural, da história da humanidade e da história individual. A dimensão cultural relaciona-se com a compreensão de que o homem se organiza, formando grupos em torno de uma determinada atividade de trabalho, utilizando-se, sobretudo, da linguagem. Nesse sentido, a cultura é resultado do trabalho coletivo dos homens.

Destacaremos o papel do brincar, lembrando que estamos investigando sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos, pois é a idade base para o ingresso no ensino fundamental. Portanto, nosso estudo pretende o entendimento das especificidades dessa idade.

Vygotski², Luria e Leontiev (2001) compreendem o homem a partir de princípios do materialismo histórico que concebe este como sujeito produtor das relações sociais. Portanto, o processo de aprendizagem ocorre do social para o individual: o indivíduo interioriza as formas de funcionamento dadas pela cultura e ao apropriar-se delas, transforma-as em instrumentos de pensamento e ação, desenvolvendo assim as características humanas que, portanto, não são naturais, mas constituídas historicamente.

Fontana (1996), ao discutir a gênese social da conceitualização, aborda as relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, afirmando que a atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva, pois o sujeito age sobre o objeto via mediação social dos seus pares e dos signos. Ela aponta para o entendimento de que:

[...] é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração “ próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos (FONTANA, 1996, p. 11 - grifo do autor).

² Neste texto optamos pela grafia Vygotski, porém, em respeito às referências, o nome do autor aparecerá, também, grafado conforme a fonte.

O processo de internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. A criança não internaliza o objeto, mas sua significação, a qual sofre mudanças no decorrer do desenvolvimento. Isso implica em uma série de transformações: a atividade externa, ao ser reconstruído, passa a ocorrer internamente; o processo interpessoal transforma-se em intrapessoal e essa transformação é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Um destaque importante nesse processo é a linguagem, pois assume o papel de mediadora, possibilitando conferir aos signos sentido e significado.

Tendo em vista tal definição e seguindo a mesma linha de raciocínio, recorreremos novamente a Fontana (1996, p. 12) para destacar a importância do processo de internalização, pois este possibilita ao indivíduo a auto-regulação:

Ao serem internalizados, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento. A possibilidade de auto-regulação é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento, uma vez que redimensiona e reorganiza a atividade mental.

Nesse sentido, vamos apresentar o conceito de atividade difundido por Leontiev (1988) que considera este a chave para a compreensão do processo de mediação, ou seja, entender como se dá a relação entre o homem e sua realidade objetiva. Como bem demonstra Libâneo e Freitas (2006, p. 4) sobre o conceito de atividade elaborado por Leontiev:

[...] na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio das ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos. Preocupou-se especialmente com o conceito de internalização e com o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas. Para ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto (LEONTIEV, 1983). Deste modo a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante.

Com a intenção de dirigir o desenvolvimento psíquico dos escolares e considerando os pressupostos vigotskianos e da teoria da atividade, Davidov fez uma investigação específica sobre a atividade de estudo. Para melhor demonstrar as considerações que este pesquisador fez, recorreremos a Moura (2010, p. 209):

Este pesquisador considera que “o ingresso na escola marca o começo de uma nova etapa de vida da criança, nela muito se modifica tanto no aspecto da organização externa quanto interna”. O ingresso na escola marca, assim, um novo lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. Davidov considera ainda que o ensino, desde as séries iniciais, deve garantir aos estudantes a apropriação teórica da realidade, sendo esta a essência da atividade de estudo. Assim, de acordo com os pressupostos de Leontiev, ele entende a atividade de estudo como a atividade dominante da criança em idade escolar (MOURA, 2010, p. 209).

Tomando a escola como a instituição social incumbida pela transmissão do conhecimento sistematizado pode-se dizer que, nesse ambiente o processo de ensino-aprendizagem é protagonista e a sala de aula passa a ser o local propício para a organização de ações intencionais visando à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Para Vygotski, Luria e Leontiev (2001), a aprendizagem inicia-se muito antes do ingresso na instituição escolar, pois a formação do sujeito é resultado de suas experiências sociais, que possibilitam a apropriação da cultura humana por meio da interação entre os indivíduos. Porém, o curso da aprendizagem escolar não é a continuação direta do desenvolvimento pré-escolar, devendo produzir algo completamente novo no desenvolvimento da criança.

A criança ao ser apresentada aos conceitos sistematizados busca as bases que já internalizou, para que haja a articulação e posterior transformação, criando novas estruturas que permitirão a generalização para que possam ser internalizados, para Vygotsky (1987, p. 79):

Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Para que se possa garantir a aprendizagem dos conhecimentos científicos, faz-se necessário a organização do ensino de forma sistemática e intencional para que as ações promovam a atividade de aprendizagem nas crianças. É por isso que Vigotski (2007, p. 117) afirma que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Portanto as práticas pedagógicas devem promover o

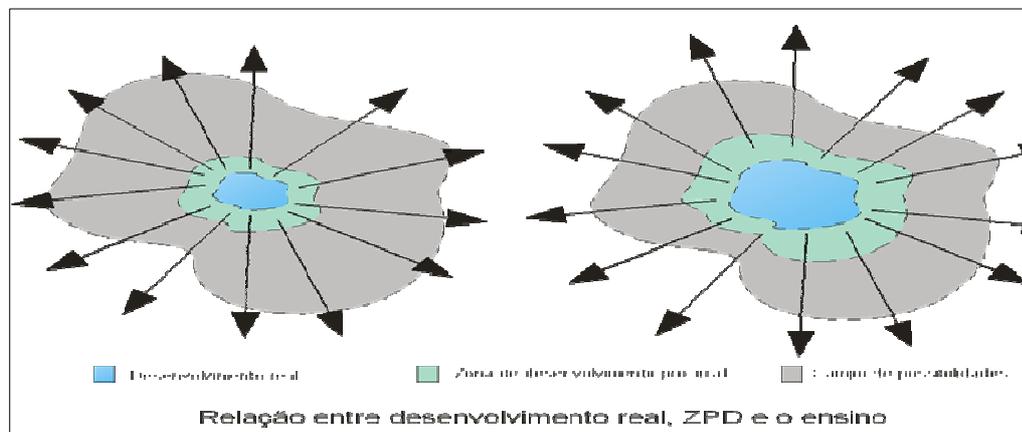
desenvolvimento atuando de forma efetiva na zona de desenvolvimento proximal. Em alusão a isto o autor afirma que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2002, p. 117-118).

Convém dizer que Vygotski (2001) definem a efetiva relação entre aprendizagem e desenvolvimento ao expor os níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O primeiro, determinado pela capacidade de resolução de problemas de forma independente, corresponde àquelas ações que estão em processo de aprendizagem e ainda necessitam de ajuda para serem realizadas. À medida que a aprendizagem, por meio da interação com um sujeito mais experiente e/ou conhecedor do problema, efetiva-se um novo Nível de Desenvolvimento Real e uma nova Zona de Desenvolvimento Proximal se estabelece.

Em aula ministrada pela professora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes na disciplina de Formação e Ação Docente, ofertada aos acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2012, ao explicar os níveis de desenvolvimento apresentados por Vygotski (2001), disponibilizou o gráfico abaixo exposto, que serve para auxiliar na compreensão das relações existentes entre o NDR a ZDP e o ensino.



Em outras palavras e concordando com a reflexão apresentada por Campaner, Galuch e Sforzi (2002, p. 119), isso significa dizer que:

[...] O ensino só se justifica se for capaz de produzir a formação de novas capacidades, principalmente, de análise (abstração) e síntese (generalização) junto à aprendizagem de novos conceitos, incidindo, assim, sobre a forma e o conteúdo do pensamento do aluno.

Aliados aos conceitos apresentados e merecendo destaque, estão às situações que envolvem o brinquedo simbólico ou o brincar de faz de conta. Para Vigotski (2007, p. 107), “o brinquedo satisfaz necessidades e atende interesses particulares”, liberando as crianças das restrições situacionais, ao mesmo tempo em que o significado é separado da situação real, proporcionando prazer e imprimindo regras.

Na brincadeira simbólica a criança age para além do comportamento habitual de sua idade, para além de sua conduta diária, ou seja, o brinquedo cria ZDP. “A brincadeira não envolve apenas as atividades cognitivas da criança, mas também sua forma de experimentar, relacionar, imaginar, expressar, compreender, confrontar, negociar, transformar e ser” (VIGOTSKI, 2000, p. 134).

Nesse sentido a criança pode aprender brincando, ou seja, na prática pedagógica não se pode perder de vista a dimensão lúdica e espontânea da brincadeira e do jogo. Por meio do jogo podemos perceber não só o que as crianças fazem, mas como fazem. O brincar muda de uma situação imaginária com regras ocultas, para uma situação com regras explícitas e imaginação oculta. Isso pode ser observado quando elas brincam de mocinho/bandido, pois cada criança assume um papel definido e ao assumi-lo age como tal, configurando uma situação imaginária (VIGOTSKI, 2007). Apesar disso, essa situação traz marcas da vivência social da criança, de suas experiências e de seu conhecimento sobre a realidade. Nesse sentido, as orientações do MEC presentes nos documentos anteriormente mencionados reconhecem a importância do brincar. O seguinte excerto ilustra estas diretrizes:

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser (BEAUCHAMP, 2007, p. 36).

Considerando a teoria histórico-cultural, é possível dizer que a ênfase na atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental faz sentido, já que as brincadeiras, especialmente os jogos de faz- de- conta, são consideradas atividades promotoras de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2000), sendo estas vistas como a atividade principal da infância, conforme Leontiev (1988). Ele considera que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de processos psicológicos fundamentais, especialmente a independência da percepção imediata, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação da cultura, as relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação. Na idade pré-escolar³ surgem essas novas necessidades. Para confirmar esse princípio, recorreremos a Prestes (2008, p. 25):

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente a brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. [...] Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem desejos não satisfeitos, as tendências não realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos.

A mesma autora afirma que no momento da brincadeira a criança cria uma situação imaginária e esta serve como auxílio ao desenvolvimento. Contudo, essa situação imaginária traz consigo regras inerentes às situações reais da vida. Na primeira infância a criança confere significado ao objeto, pelo contato visual e, geralmente, não há divergência entre o significado e o que está em seu campo de visão. Já na idade pré-escolar, há um salto qualitativo na brincadeira. Nessa fase a criança é capaz de divergir entre o campo semântico e o ótico, ou seja, “[...] a ideia separa-se do objeto, a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (PRESTES, 2008, p. 30). Nesse momento ocorre uma mudança importante na estrutura psicológica da percepção que determina a relação da criança com a realidade, fazendo com que o sentido esteja ligado diretamente ao objeto. Em suma, “[...] na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o

³ Vigotski considera as crianças de até 3 anos como partícipes da primeira infância, acima de 3 e até 6 ou 7 anos fazem parte da idade pré- escolar.

significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento” (PRESTES, 2008, p. 31).

Durante a brincadeira é possível que a criança adote novas condutas para solucionar seus problemas, justificando, portanto, a importância de compreender a influência que o brincar exerce no desenvolvimento:

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKI, 2000, p. 135).

As reflexões que envolvem a atividade de brincar estudadas a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural têm como objetivo indicar a importância desta, na formação e humanização dos escolares, direcionando o foco para as crianças em idade pré-escolar a fim de compreender a influência e a determinação do brinquedo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com base na teoria histórico-cultural, Bomfim (2008, p. 230), afirma que:

[...] o brincar proporciona maiores possibilidades de a criança compreender o mundo físico, organizar e reorganizar seus processos psíquicos e interpretar os papéis sociais que testemunha em seu meio; envolve objetos, num processo que vai do tateio puro e simples à utilização social dos objetos e quando desenvolve – entre tantas outras funções psicofisiológicas – a função simbólica essencial à aquisição da leitura e da escrita (VYGOTSKY, 1984). Ou seja, enquanto brinca, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida.

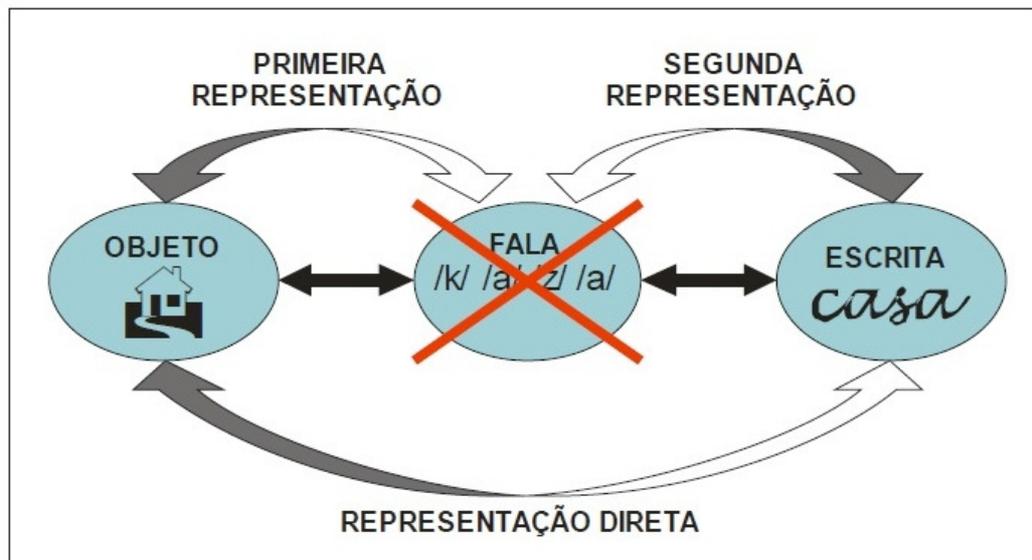
As questões até aqui discutidas são basilares para o entendimento de que há uma relação familiar entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Ao ensino cabe à função de promover situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento, como demonstra Kostiuk (1977 apud CAMPANER; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 118) ao referir-se ao processo educativo: “O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento”. Cabe aqui destacar que em estágio inicial a aprendizagem é o motor para o desenvolvimento e para o

ensino, bem como, perceber que estes processos juntos constituem uma só unidade.

Estas reflexões permitem inferir que o brinquedo faz parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, que é considerada por Vigotski (2000) como uma atividade cultural complexa mensageira de sua função social. Para o autor esse processo deve ser concebido como momento do desenvolvimento da criança, não como uma imposição. Sobre como ensinar Vigotski (2000, p. 126) diz:

O melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever.

Quando o autor refere-se ao processo de aquisição da linguagem escrita como algo complexo, ele próprio justifica a afirmação, dizendo que esta é composta de “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento da cultura da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 139), destacando que há um aspecto peculiar deste sistema, pois representa um simbolismo de segunda ordem que gradualmente torna-se direto, como ilustrado na figura abaixo:



Fonte: LUCAS, 2008, p. 103.

Lucas (2008, p. 103), explicando o quadro acima, descreve como ocorre essa passagem:

[...] a aquisição da linguagem escrita deve ser vista como algo extremamente complexo, pois consiste em uma **representação de segunda ordem**, ou seja, tal linguagem é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais. No entanto, na apropriação da escrita, a linguagem oral, como elo intermediário entre o objeto real e sua representação escrita, deve desaparecer gradualmente, transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos e as situações designadas.

O que se está buscando apontar, com as reflexões apresentadas é a necessidade de que é preciso ter clareza sobre como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento no início da escolarização, bem como a importância de organizar o ensino sem negligenciar o brincar, por ser este o elemento que mais colabora na promoção e apropriação dos conhecimentos científicos, quando nos referimos às crianças de seis anos que adentram no processo inicial de escolarização. Provém daí a necessidade de compreender como se deu a implantação dessas mudanças na rede de ensino pública do município de Maringá, salientando a organização dos espaços educativos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS

Face ao exposto abordaremos os procedimentos teórico-metodológicos adotados neste estudo. Destacamos que as reflexões apresentadas nos capítulos anteriores deram suporte à coleta de dados e permitiram definir o foco de análise relevante ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao nos debruçarmos sobre os dados o desafio que se apresentou foi encontrar uma forma coerente de articulação entre estes e a teoria, de modo que a análise tomasse o caráter de confiabilidade e legitimidade, sendo que esta não é uma tarefa simples, pois, “[...] a confiabilidade e a legitimidade de uma pesquisa empírica [...] dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular, teoria e empiria em torno do objeto, questão problema de pesquisa” (DUARTE, 2002, p. 152).

Esse estudo é uma pesquisa qualitativa, por pautar-se em atividades investigativas que objetivam compreender a gênese do problema e não somente a quantificação dos dados coletados. Assim, em relação ao problema referente à organização dos espaços educativos necessária para receber as crianças com seis anos, seguiremos as orientações de Triviños (1987, p. 31), no sentido de buscar “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

Realizamos uma análise documental, objetivando melhor conhecer as orientações legais elaboradas pelo MEC quanto à implantação do ensino fundamental de nove anos, principalmente no que tange à organização dos espaços educativos para receber as crianças nessa nova faixa etária. Para conhecer as especificidades dessa faixa etária, estudamos os princípios da teoria histórico-cultural que esclarecem a relação entre aprendizagem, desenvolvimento levando-se em consideração a idade das crianças que passaram a ingressar na escola após a implantação do ensino fundamental com nove anos de duração.

Em complemento, por meio de uma pesquisa de campo, coletamos dados a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública de ensino do município de Maringá. Primeiramente, recorreremos ao uso de um questionário previamente elaborado para conhecer o perfil dos dois pedagogos que

constituíram os sujeitos da pesquisa. Para definição elegemos como critério o fato de o sujeito estar exercendo a função de pedagogo no momento de implantação do referido nível ensino.

Após a delimitação do objeto de estudo e a definição dos sujeitos a serem investigados, passamos a preparação da pesquisa. Essa etapa diz respeito à escolha cuidadosa das técnicas e métodos a serem empregados na execução do trabalho. Nossa preocupação maior foi no sentido da realização das entrevistas, pois:

Uma pesquisa que utilize entrevista tem mérito assegurado ao satisfazer uma premissa básica: coletar dados que não podem ser obtidos somente por meio de pesquisa bibliográfica ou observação. Ao utilizar uma entrevista com corte longitudinal - na qual é contemplada toda a história do sujeito ou do objeto de estudo -, ou uma entrevista com corte transversal - na qual o foco recai apenas sobre determinado momento, normalmente, o presente -, o critério básico que justifica a aplicação de técnicas de entrevista permanece o mesmo, a saber, o levantamento de dados relevantes que não seriam alcançados sem que se envolvessem seres humanos como fonte de informações verbais (MINAYO, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2006 apud SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 174).

De acordo com o mesmo autor é preciso levar em consideração que uma entrevista é, sobretudo, uma interação social, submetida às condições objetivas e subjetivas típicas das relações humanas. Portanto, uma entrevista deve ser tratada como uma interação especial que necessita de planejamento prévio, método e clareza nos objetivos para que a coleta dos dados tenha sucesso, sendo estes precisos e confiáveis.

Em tempo, é importante esclarecer que uma entrevista é caracterizada pela interação direta entre o entrevistador e o entrevistado na coleta de dados, seja pessoalmente ou mediada por algum meio de comunicação, podendo ser aberta, semiestruturada ou estruturada (KIDDER, 1987 apud SKALINSKI JÚNIOR, 2011).

A partir desses esclarecimentos acerca da importância da realização de entrevistas, do estudo das atuais regulamentações legais que envolvem a ampliação da obrigatoriedade do ensino e das reflexões teóricas acerca do papel do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento, entrevistamos os sujeitos selecionados para levantar informações sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas do município de Maringá – lócus dessa

investigação. Essas entrevistas foram semiestruturadas, com questões abertas, para que pudéssemos levantar em quais condições essa mudança ocorre e quais os determinantes considerados na organização dos espaços educativos, destinados a acolher as crianças em início de escolarização.

Os primeiros contatos com estes sujeitos ocorreram via participação do PIBID e no campo de estágio curricular supervisionado, ambos ofertados no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estes contatos permitiram apresentar a pesquisa, obter consentimento (Apêndice A) para seu desenvolvimento e agendar as entrevistas. Estas foram marcadas após uma solicitação e posterior autorização emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) (Apêndice B). Sendo assim, foram entrevistadas pedagogas que já faziam parte do quadro funcional das escolas no momento da implantação do ensino fundamental de nove anos e, portanto participaram da preparação de tal processo.

Os participantes mostraram-se interessados e dispostos a contribuir com informações e detalhes pertinentes ao tema em estudo. As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos, sendo abordados os seguintes aspectos: participação no processo de ampliação do ensino fundamental; formação dos profissionais que atuavam na escola visando à efetivação da mudança; organização dos espaços educativos para receber as crianças com seis anos de idade; avaliação sobre essa transição após passados cinco anos de sua efetiva implantação.

As entrevistas foram transcritas durante a sua realização sendo que, ao final de cada questionamento foram oferecidas aos entrevistados, breves sínteses do que foi transcrito com objetivo de não perder o foco. Para conduzir este procedimento, servimo-nos das orientações de Skalinski Júnior (2011) a respeito de técnicas que podem ser utilizadas em entrevistas e suas aplicações em pesquisas científicas. O referido autor sugere que para coroar e finalizar as entrevista adotemos o seguinte procedimento:

[...] reafirmar ao entrevistado o seu direito de acesso aos registros realizados, bem como todas as interpretações que possam vir a ser feitas a partir do seu discurso. [...] uma pequena exposição de sua compreensão acerca do conteúdo da entrevista. Espera-se com isso fortalecer os laços de empatia desenvolvidos durante o encontro, além de oferecer ao entrevistado de modo breve uma ideia geral do que foi apreendido. Essa síntese geral de ideias pode servir como uma espécie de coroamento dessa interação social que deve ser positiva não apenas para o pesquisador, mas também para o entrevistado (SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 186).

A partir dessas orientações metodológicas procedeu-se a coleta dos dados os quais a seguir serão apresentados. Primeiramente vamos apresentar o perfil dos pedagogos e, após, procederemos à análise dos dados, seguindo os pontos abordados no roteiro utilizado durante as entrevistas (Apêndice C).

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE Nove ANOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MARINGÁ

Retomamos aqui o objetivo estabelecido para este estudo, visando auxiliar na compreensão da análise que será feita a seguir: promover algumas reflexões sobre a influência da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em início da escolarização. Participaram desta investigação duas pedagogas pertencentes ao quadro do magistério da prefeitura do município de Maringá. Para evitar identificação, definiu-se que a referência a estas será feita da seguinte forma P1 (Pedagoga 1) e P2 (Pedagoga 2).

A primeira possui graduação em Pedagogia, atua na área há 10 anos sendo que no ano da transição para o ensino fundamental de nove anos ocupava o cargo de professora em uma turma de 2ª série. Atualmente responsabiliza-se pela supervisão escolar na mesma instituição. A segunda também é graduada em Pedagogia, está na rede municipal de ensino a sete anos, exercendo a função de orientadora educacional no mesmo estabelecimento. Ambas declararam que possuem experiências como professoras em instituições privadas, e fizeram curso de especialização.

Observamos, portanto que, ambas participaram da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) no momento de transição do ensino fundamental de nove anos. Elas relataram que, durante o ano anterior a data estipulada oficialmente para que a mudança fosse efetivada junto aos estabelecimentos educativos, a SEDUC abordou o tema durante as reuniões pedagógicas. Elas afirmaram que a organização e a formação para viabilizar a transição para o ensino fundamental de nove anos foi dirigida pela SEDUC que se orientou pelas determinações e documentos organizados pelo MEC.

A Pedagoga 1 destacou que neste momento surgiu uma preocupação nova junto ao corpo docente, equipe pedagógica e SEDUC em compreender os aspectos que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Até aquele momento o letramento ainda era algo teórico e distante no que tange as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, ela lembrou que a formação oferecida aos professores enfatizava a importância das atividades lúdicas. É neste momento que houve uma mudança de paradigma, quanto ao encaminhamento sobre o

brincar, pois até então era visto como uma atividade necessária, porém livre, disse ela. Com a formação oferecida pela SEDUC passou-se a refletir a respeito da condução e direcionamento do brincar, o qual deveria ocorrer em todas as aulas, mas mediado de forma a promover o processo de alfabetização e letramento.

A Pedagoga 2, em seu relato, disse que essa mudança da idade para o ingresso no processo formal de escolarização trouxe a tona debates acerca do processo ensino aprendizagem. Para a entrevistada esse processo tornou-se o centro das discussões por parte dos professores e das famílias. Ela destacou a importância da organização do trabalho pedagógico e para que isso ocorra é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada pela escola, assim como a forma de conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares.

Ao proceder à análise dos relatos podemos observar que nossa preocupação quando do estudo sobre o brincar como promotor do processo de aprendizagem e desenvolvimento mostra-se presente nas discussões que permearam a formação oferecida aos profissionais que iriam atuar no 1º ano do ensino fundamental, validando assim nossa escolha de estudo.

Quanto ao nosso questionamento principal referente à organização do espaço da sala de aula, encontramos uma divergência entre a interpretação das orientações oferecidas durante a formação e sua efetiva aplicação na prática. Isso se evidenciou a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados. Para a Pedagoga 1, a principal mudança ocorrida nos ambientes diz respeito às salas de aula: o tamanho das carteiras foi readequado à estatura física das crianças com seis anos. Quanto à forma de organizá-las, as orientações transmitidas diziam respeito à sua disposição que deveria privilegiar a interação entre os pares e facilitar as atividades lúdicas, saindo da disposição tradicional para proporcionar atividades diferenciadas focadas na alfabetização, letramento e nas atividades matemáticas. Segundo a entrevistada, o planejamento de uma rotina que levasse em consideração essas condições foi feito, e ainda hoje ocorre, durante a hora atividade, em conjunto com a coordenação pedagógica. Nessa rotina, deveriam ser contemplados os eixos oralidade, leitura e escrita. A rede municipal de ensino disponibiliza um calendário específico de hora atividade para que o trabalho dos professores, quanto ao planejamento da prática pedagógica efetivamente ocorra.

Os professores participaram de um curso específico no qual receberam orientações sobre como organizar as salas de aula que receberiam as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, disse a Pedagoga 1. A SEDUC orientou de forma que cada sala tivesse um “cantinho de leitura” e a disposição das carteiras deveria ser em círculo, semicírculo ou grupos, para possibilitar a interação entre as crianças. Pediu também que os jogos pedagógicos e brinquedos estivessem disponíveis em sala de aula, contou-nos a entrevistada. Além disso, o alfabeto a ser exposto deveria ser construído de forma conjunta com os alunos e a matemática também deveria fazer-se presente no ambiente da sala de aula.

Quanto ao brincar, definiu-se, disse a Pedagoga 1, que em um dia da semana o brincar seria livre e as crianças poderiam trazer para a escola os brinquedos de sua preferência. Nos demais dias a brincadeira deveria ocorrer, porém sempre direcionada à alfabetização e ao letramento. A pedagoga entrevistada disse que a escola possui material didático pedagógico em abundância e que a SEDUC disponibiliza jogos e brinquedos e oferece cursos para utilizá-los de forma a contemplar a alfabetização e o letramento para superar os métodos tradicionais de ensino, privilegiando assim, o aspecto lúdico. Podemos perceber que mesmo quando a entrevistada refere-se à alfabetização e o letramento, o brincar está presente, essa preocupação em privilegiar tal aspecto, encontra-se presente nos documentos do MEC e pode ser avalizada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural já apresentado. Mas, será que essa preocupação permeia as práticas pedagógicas efetivamente implementadas?

Quanto aos demais aspectos estruturais, a Pedagoga 1 lembrou que a escola, antes da implantação do ensino fundamental de nove anos, recebia as crianças que frequentavam o Pré III, portanto, disse ela, as instalações físicas (banheiro, refeitório, parque, pátio) já estavam adequadas a essa faixa etária.

A Pedagoga 2, quando questionada sobre as mudanças específicas das salas de aula, destacou que a principal delas foi a adaptação das mesas e carteiras. Ela não mencionou quaisquer outros aspectos, sejam físicos ou de caráter pedagógico. Quanto aos demais aspectos estruturais, disse que a escola já tinha uma estrutura prévia adequada para receber as crianças pequenas, como banheiros e refeitório. Contudo, o aspecto lúdico e a forma como este deveria ser encaminhado não foi mencionado por esta entrevistada.

Quanto à avaliação do processo de transição, lembramos que a aprovação da Lei nº. 11.274/06 estipulou o ano de 2010 como o prazo final para a implementação da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. Isso nos permite inferir que essa transição iniciou-se, no município de Maringá, no ano de 2007 e que, até a presente data, passaram-se cinco anos, tempo este que permite uma avaliação prévia do processo de transição.

Quando solicitada a fazer uma avaliação deste período, a Pedagoga 1 relatou que no Pré III, nível que as crianças eram matriculadas antes da transição, a alfabetização não era priorizada e as brincadeiras eram mais livres. Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, o foco principal passou a ser o brincar na perspectiva de auxiliar a alfabetização e o letramento, destacando que até então estes aspectos não recebiam tanta atenção, afirmou ainda que, agora está claro para o corpo de professores que atuam neste nível de ensino, o compromisso assumido para com as turmas do 1º ano, no sentido de que através de estratégias didáticas baseadas nos aspectos lúdicos, elas cheguem ao final do período letivo, “alfabéticas”.

Já a Pedagoga 2 avalia o processo de ampliação do ensino obrigatório de forma sucinta e sem maiores observações, como positivo, mas considera que ainda faltam parques e salas específicas para um trabalho mais amplo que envolva psicomotricidade e jogos.

Podemos destacar que a maneira como a formação acerca da ampliação da escolarização obrigatória oferecida pela SEDUC quando da implantação do ensino fundamental de nove anos e ao longo dos decorridos cinco anos, foi interpretada pelos participantes – professores e pedagogos – reflete diretamente nas ações e no direcionamento do processo quando estes, após participarem de cursos, palestras e reuniões de estudos, retornam ao estabelecimento de ensino para efetivação da prática pedagógica. Nesta breve análise, observa-se que a presença do brincar como atividade promotora do processo de aprendizagem e desenvolvimento se mostra dicotômica no discurso das entrevistadas: a primeira reafirma sua importância, enquanto a segunda faz uma avaliação genérica esvaziando de conteúdo a formação e as orientações recebidas para a efetivação do processo de transição para o ensino fundamental de nove anos, caso elas tenham acontecido tal qual relatou a P1.

Após as reflexões teóricas para compreendermos o processo de aprendizagem e desenvolvimento, aliados à análise dos discursos das pedagogas entrevistadas, podemos perceber que existe um caminho aberto sobre a condução da prática pedagógica junto às crianças de seis anos que ingressam no processo de escolarização, lembrando que é inerente a ação docente a escolha adequada dos procedimentos metodológicos que possibilitem aos educandos a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos.

Com base nos discursos emitidos pelas pedagogas entrevistadas e nos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, ao nos encaminharmos para a conclusão deste estudo, o exercício de análise nos aponta para não concluí-lo. Portanto, a próxima e última parte deste estudo será no sentido de apontar que durante o percurso de pesquisa, ainda que breve e singelo, foi possível identificar a existência de um hiato entre a formação oferecida aos pedagogos e a transposição didática para a sala de aula, conforme trataremos a seguir.

PARA NÃO CONCLUIR

O real não está nem na saída nem na chegada;
ele se dispõe pra gente é no meio da travessia
(GUIMARÃES ROSA, 1976, p. 52).

Conhecer as especificidades legais e políticas que fundamentam a implantação do ensino fundamental de nove anos nos permite compreender os limites e as possibilidades no atendimento aos escolares os quais, conforme a nova legislação devem ser matriculados nesse nível de ensino, enfrentando uma nova dinâmica de estudo. Para que pudéssemos compreender a influência que a organização do espaço escolar exerce no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ancoramo-nos nas orientações veiculadas pelos documentos elaborados pelo MEC e em pressupostos da teoria histórico-cultural que considera o brincar a principal atividade promotora de desenvolvimento na faixa etária que as crianças estão ingressando na escola.

Primeiramente, importou-nos conhecer as orientações legais elaboradas pelo MEC no que diz respeito aos encaminhamentos que deveriam ser seguidos durante o processo de transição para o ensino fundamental de nove anos, tendo em vista que este é o órgão oficial responsável pela regulação das mudanças propostas pela legislação. Salientamos que ao apresentar tais orientações não pretendemos nos posicionar contra ou a favor do ensino fundamental de nove anos, mas, aproveitar o momento de debate e discuti-lo perante a realidade educacional brasileira, refletindo mais cuidadosamente sobre algumas questões centrais no que se refere a importância do brincar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de seis anos de idade.

Além dos aspectos relativos à organização e ao funcionamento da escola de ensino fundamental e de seu projeto pedagógico, há questões específicas que dizem respeito à aprendizagem e desenvolvimento, pois as crianças de seis anos possuem características peculiares, como já destacamos, relativas ao brinquedo e a brincadeira, bem como a necessidade de estratégias de ensino que se coadunem com tais características e de espaços apropriados.

Considerar o brincar, como sendo a atividade principal no cotidiano destas crianças, e, portanto a mais adequada à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, não significa deixar as crianças sem direção ou esvaziar a prática pedagógica, mas garantir-lhes situações concretas de aprendizagem, pois, de acordo com Leontiev (1988), nenhuma atividade exerce maior influência no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade infantil do que a brincadeira.

Como nosso estudo visa demonstrar quais aspectos que, impreterivelmente, devem ser contemplados na nova organização dos espaços educativos para receber as crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental, diante das reflexões apresentadas neste estudo, importou-nos saber sobre a realidade local, investigando como ocorreu essa transição na rede municipal de ensino de Maringá. Verificamos junto a duas escolas da rede pública do município de Maringá como os espaços educativos para receber as crianças no 1º ano de sua escolarização foram planejados e organizados de forma a contribuir e estimular os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecemos que a amostra é pequena e que os dados apresentados são poucos, temos clareza que eles servem apenas para um estudo preliminar sobre uma questão tão complexa como a que nos propomos a estudar e pesquisar.

Portanto, é neste clima de complexidade e ao mesmo tempo imerso no paradoxo de não transformar a antiga 1ª série em 1º ano ou ainda de não tratar as crianças com seis anos de idade como vindas de uma educação infantil incompleta que os espaços para recebê-las, foco do trabalho de pesquisa que desenvolvemos, deveriam ter sido planejados e organizados.

Reconhecemos que o aumento do tempo de escolarização deve significar, além do direito à educação de qualidade, o respeito ao tempo da infância, desde que com garantia de que o ensino seja organizado com vistas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim a antecipação da entrada na escola não deve significar somente cumprimento de medidas legais, mas, a construção de um projeto voltado para a infância, assegurando às crianças o tempo de ser criança, mas garantindo-lhe o direito de aprender e, sobretudo, de ser ensinada.

Apontamos, ainda, que essas crianças ao longo do ciclo da infância (1º ao 3º ano) entrarão em uma fase de transição entre a atividade principal desta idade que é o brincar e a atividade de estudo. Contudo, a escola encontra-se no embate entre

tais conceitos e acaba por priorizar o estudo em detrimento do brincar durante todo o período de escolarização. Esse embate permite-nos identificar que existe um hiato entre a formação continuada oferecida aos professores e pedagogos e a prática docente efetivada não apenas junto às crianças do 1º ano, mas também as do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Diante dessas considerações e para não mais estendermo-nos, apontamos a possibilidade aberta para a continuação deste estudo sob a forma de questionamento: o que ocorre de fato entre a formação oferecida aos pedagogos, a organização dos espaços educativos e a efetiva prática pedagógica, junto às turmas de 1º ano, que agora devido à determinação legal constitui-se como o início da escolarização? E os espaços para receber os alunos do 2º e 3º anos, como organizá-los, considerando-se a transição de uma atividade principal para outra, do brincar para o estudo?

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento. In: _____. **Ensino fundamental de nove anos: a constituição de uma nova realidade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 20-51.

ACORDO DE PUNTA DEL LESTE E SANTIAGO-1970.

BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

BOMFIM, C, J. Concepções do brincar e sua relevância no desenvolvimento de crianças na educação infantil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 223-238, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/213/189>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

BRANDÃO, Célia. Aos cinco, aos seis ou aos sete? **Jornal Letra A – CEALE**, Belo Horizonte, ano 5, n. 18, p. 7-10, maio/jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasil, DF: MEC, SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 1 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 1 jun. 2012.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 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, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 1 jun. 2012.

CAMPANER, Isilda; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano 15, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.com/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37415106>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. In: _____. **A gênese social da conceitualização**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 1-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão**: veredas. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

LEONTIEV, N. A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** Goiânia, 2006. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/27osprocessosdealfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

MOURA, Manoel O. Atividade orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGOId1=3432> Acesso em: 22 maio 2012.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Educação pré-escolar**: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 2007.

PRESTES, Zoia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. L.S. Vigotski. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; GONZAGA, Maria Teresa (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de ciências humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e Linguagem. In: _____. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 71-103.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 121-179.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, que faz parte do curso de PEDAGOGIA e é orientada pela professora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é Refletir sobre a influência da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em início da escolarização. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário acerca de sua formação acadêmica e experiência profissional e de uma entrevista. Informamos que poderão ocorrer desconfortos, pois trataremos de concepções acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento arraigadas à prática pedagógica e a forma de pensar os espaços educativos. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados estão relacionados com o aprofundamento das discussões sobre a organização dos espaços educativos para receber as crianças no início do ensino fundamental visando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, o levantamento de elementos que permitirão repensar esses espaços e o fortalecimento da formação docente inicial e continuada. Salienciamos que os resultados dessa pesquisa lhe serão expostos por meio de devolutiva a ser agendada.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

_____ Data:.....
Assinatura

Eu Analice Czyzewski declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Profª Drª Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Rua Marcelino Champagnat, 525 – Zona 2
Maringá - PRR
Telefones: (44) 3041-5038 3026-2177 9963-0770
mangelicaofl@ibest.com.br

Analice Czyzewski
Telefone: 9905-6302
analicefer@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B AUTORIZAÇÃO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autorização de Estágio

Autorizamos a acadêmica Analice Czyzewski, matriculada no Curso de Pedagogia promovido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), para realização de estágio supervisionado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta Escola.

No entanto fica a critério da direção do Estabelecimento de Ensino, a aceitação da referida, inclusive com relação a verificação e a montagem de horários e dias respectivos.

Maringá, 14 de junho de 2012.


Márcia R. C. Folgosi
Gerente de Ensino Fundamental
Decreto: 0158/2012 - GAPRE

Márcia Regina Chioderolli Folgosi
Gerência de Ensino Fundamental

APÊNDICE C ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Você participou como pedagoga do processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos de duração?

2. Como foi organizado o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos de duração?

- Estudaram algum documento?
- Foram realizadas reuniões para discutir e definir como seria essa transição?

3. Essa organização seguiu a alguma determinação legal, seja do MEC ou da Secretaria Municipal de Educação?

4. Quais expectativas foram geradas a cerca desta transição?

- Para a escola
- Para os professores
- Para os pais
- Para as crianças

5. Como a escola se preparou para receber as crianças com 5-6 anos de idade?

6. Houve modificações estruturais em diferentes ambientes da escola? Quais?

- banheiros
- salas de aula
- biblioteca
- refeitório

7. Em específico às salas de aula para os 1º anos do ensino fundamental, quais mudanças foram efetivadas?

7.1. Quais fatores foram considerados na organização desse espaço físico em relação ao:

- mobiliário
- equipamentos
- materiais didáticos e para-didáticos

8. Após 5 anos de implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas municipais de Maringá, como você avalia a preparação e organização dos espaços escolares, principalmente a sala de aula, para receber as crianças em início de escolarização?