

A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Claudionor Alves da Silva¹

Ana Mara Trindade Lima²

Nádia Bianca Cardoso³

A inserção da criança de seis anos no ensino fundamental no Brasil ocorre tardiamente, considerando os pressupostos teórico-metodológicos divulgados a partir do ano de 1970. Até então, não acreditávamos que as crianças de seis anos tivessem competências e/ou habilidades para o aprendizado e desenvolvimento da linguagem escrita. Outro aspecto que contribui para esse atraso tem relação com as políticas de financiamento da educação, pois o *Fundo de Desenvolvimento de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF)⁴, instituído em 1997, não financiava a educação de crianças menores de sete anos de idade.

Por sua vez, as secretarias de educação passaram a priorizar apenas a obediência às normas e leis, matriculando todas as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, mesmo sem saber o que fazer com elas, melhor, sem saber o que e como ensinar a essas crianças. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca da prática pedagógica desenvolvida com crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, por nós, alunas do curso de Pedagogia e bolsistas do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID). Este trabalho se insere no contexto do Projeto “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar” vinculado ao PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

¹ Professor do Curso de Pedagogia (UESB) e colaborador do subprojeto de Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (09): articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB. E-mail: profclaudionor@yahoo.com.br

² Estudante do Curso de Pedagogia (UESB) e bolsista do subprojeto de Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (09): articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB.

³ Estudante do Curso de Pedagogia (UESB) e bolsista do subprojeto de Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (09): articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB.

⁴ Substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que começa a vigorar no ano de 2007. Esse Fundo investe em toda a Educação Básica, incluindo Educação Infantil e Ensino Médio. Foi a partir da implantação desse Fundo que se dá a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental.

O Projeto tem nos proporcionado um contato direto com a sala de aula, o que nos aproxima, por meio do processo de formação e investigação, da realidade desse espaço e, de forma mais específica, do aprendizado da linguagem escrita. Assim, a observação participante foi a estratégia por nós utilizada para a coleta de dados, sendo realizada no período de agosto a dezembro do ano de 2012, período no qual desenvolvemos também as atividades de intervenção. Uma das atividades constantes no desenvolvimento deste projeto foram as reuniões de estudo das quais participavam também as professoras regentes que, no Programa PIBID, são chamadas de professoras supervisoras.

Pressupostos teórico-metodológicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao inserir a Educação Infantil no sistema regular de ensino, definiu as creches e pré-escolas como instituições educativas, responsáveis, portanto, pela educação das crianças de zero a cinco anos. O cuidar e o educar passam a ser responsabilidade dessas instituições, juntamente com as famílias para promover o desenvolvimento das crianças, de modo que amplie suas experiências e conhecimentos. Compreender essas mudanças no contexto social e educacional tem sido um desafio, sobretudo, para instaurar um trabalho de qualidade com crianças nessa faixa etária.

Assim, convém lembrar que essas transformações promoveram a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional das creches, tanto do ponto de vista legal, quanto social e educacional. E mais, essas mudanças determinaram novas diretrizes e parâmetros de atuação, principalmente nas instituições voltadas para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. Pouco tempo depois de inserir a Educação Infantil no sistema regular de ensino, as crianças de seis anos foram inseridas no ensino fundamental. Nessa transição, indagações foram sendo provocadas, no que se referem às políticas e práticas pedagógicas adequadas para as crianças dessa faixa etária.

Muito mais do que o atendimento às normas e leis, a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental deve ter como foco o conhecimento das características dessas crianças, em relação ao seu desenvolvimento biopsicossocial, o currículo que a escola elaborou/planejou para o ensino, a qualidade desse ensino e a formação do professor para o atendimento a essa nova demanda. É preciso lembrar que essa inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental é fruto de um processo histórico que vem se consolidando gradativamente em nosso contexto. De certa forma, houve uma demora considerada, se pensarmos que a institucionalização do ensino fundamental de

nove anos tenha se dado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a obrigatoriedade do seu cumprimento só acontece em 2006, por meio da Lei nº 11.274.

A implementação dessa política no Brasil é de fato tardia comparativamente a outros países da América Latina.

[...] o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BATISTA, 2006, p. 2).

O que fazer com as crianças de seis anos quando chegam à escola ainda não é consenso em nosso meio. Há ainda práticas pedagógicas que se distanciam do ensino sistematizado da linguagem escrita, justificando que essas crianças ainda não estão “prontas” para serem alfabetizadas. Longe de ser meramente uma medida administrativa, é preciso que se tenha domínio teórico e metodológico do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade. Agrega-se a esse conhecimento atenção às orientações pedagógicas, principalmente no que se refere à linguagem escrita. Tendo em vista que a criança passa a ser vista, nesse processo histórico, com um sujeito da aprendizagem, passamos a apresentar de forma sucinta os pressupostos de Teoria Histórico-Cultural, no que se refere ao desenvolvimento, à aprendizagem e à linguagem.

Somos da opinião de que a reorganização desse ensino, com o intuito de inserir as crianças de seis anos no ensino fundamental, só terá sentido se garantir a todas essas crianças o direito de aprender por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em tempos e espaços adequados. Imbuídos dessa concepção, as práticas de linguagem devem estar imersas num contexto de valorização de jogos e brincadeiras, do afeto e de outros recursos que compõem um ambiente propício para a alfabetização inicial, como a literatura e outros materiais diversificados de leitura e escrita.

Como propõe Baptista (2009, p. 14), “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade se constitui numa ferramenta para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea”. Os estudos sociointeracionistas de Vigotski e seus colaboradores afirmam que as crianças pré-escolares já são capazes de ler e escrever.

No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser

puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão. A leitura e a escrita deve ser algo de que a criança necessite (VIGOTSKI, 2003, p. 156).

Esses estudos chegam a três conclusões de caráter prático acerca do desenvolvimento da linguagem escrita: a primeira refere-se à defesa de que o ensino da leitura e da escrita deve-se dar na pré-escola, pois as crianças pequenas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita; a segunda conclusão afirma que a escrita deve ser significativa para as crianças e, por isso, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida e, por fim, é necessário que a escrita seja ensinada naturalmente, de modo que as crianças vejam a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino mecânico imposto. Vigotski (2003) chama a atenção no sentido de que:

[...] é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendizado [...] poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (p. 157).

Ao mesmo tempo em que é instituído o ensino fundamental de nove anos, é também ampliado o tempo para a alfabetização das crianças no contexto educacional brasileiro: espera-se que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano de escolarização, isto é, aos oito anos de idade. Desse modo, mais do que matricular a criança de seis anos na escola, é mister oferecer uma escola a essa criança que lhe proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a sua faixa etária, ao nível de desenvolvimento cognitivo e psicomotor, além de ser em prol da conquista de uma cidadania plena. Por sua vez, Batista (2006, p. 2) afirma que:

[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar. [...]. Entrar mais cedo na escola significa experimentar de modo mais precoce a cultura da escola e da escrita.

Segundo a perspectiva Histórico-Cultural, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo sujeito, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. É o aprendizado, nesse caso, que impulsiona o desenvolvimento da criança, e que pode ser conseguido partindo-se do que a criança já conhece ou sabe realizar sozinha, promovendo-se situações de aprendizagem em cooperação com outras crianças ou com o educador, de modo que potenciais de desenvolvimento sejam despertados pela aprendizagem e pelo domínio de novas competências decorrentes desse processo.

Para Vigotski (2001) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. O aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorre devido à interação do sujeito com o meio social. O sujeito é visto como um produto e produtor de sua cultura e, como tal, internaliza valores e conteúdos socioculturalmente compartilhados entre seus pares. Desse modo, acaba contribuindo para a formação de sua personalidade e para a construção de conhecimentos. Então, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento do aluno e traz desdobramentos potencialmente significativos.

Assim, Vigotski (2003) assinala:

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (p. 96/97).

Ele parte do princípio de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 2010, p. 109). Tomando como base esses pressupostos, a escola não deveria jamais, no processo de alfabetização, tratar todas as crianças como se elas não conhecessem nada a respeito da leitura e da escrita. O mecanicismo supervalorizado pela escola tradicional, em relação ao processo de alfabetização, é a prova de que ela não considera os conhecimentos e experiências das crianças, apreendidos antes de ir para a escola.

Para que um sujeito aprenda a ler e a escrever, ele precisa, além de conhecer o sistema de escrita, manter contato com um ambiente no qual se pratica a cultura escrita. Isto quer dizer que o sujeito que vive isolado da cultura escrita jamais se alfabetizará. Como propõe Rego (2002, p. 71): “[...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento [...] o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma

espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

Desse modo, é fundamental o papel da escola, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, ou seja, na articulação entre os saberes construídos no cotidiano e os saberes construídos de forma sistemática, mediados pelo professor. É preciso, então, dar possibilidade aos alunos para que eles extrapolem o que percebem de imediato, o que requer do professor muito estudo, domínio teórico e metodológico de sua área de atuação.

Em relação à prática pedagógica, percebemos que ela precisa ser marcada por uma intencionalidade de forma explícita, pois “[...] o ensino tem um papel central em todo sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico” (FACCI, 2004, p. 15). Ao professor cabe, então, o papel de mediador dos conteúdos científicos e intervir na formação dos processos psicológicos superiores dos educandos. Enquanto mediador, o professor deve ter conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos para que possa fazer as intervenções devidas no processo de ensino e aprendizagem.

A produção do saber se dá no interior das relações sociais e, por isso, é fundamental que esse saber se torne passível de ser apropriado por todos os membros da sociedade. Ao permitir que o acesso a esse saber seja para todos, contribui para que ele deixe de ser exclusiva propriedade da classe dominante. Então, na prática pedagógica, a mediação entre o cotidiano dos alunos e as esferas não cotidianas da vida social deve ser estabelecida de forma consciente. É preciso que se tenha o objetivo de fazer com que os alunos criem relações conscientes com esse cotidiano, de modo que se produzam neles necessidades não cotidianas, por meio da apropriação dos saberes formais, artísticos, ético-filosóficos e políticos.

O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A atuação do professor como mediador adianta ao desenvolvimento, realizando o ensino. Os conteúdos curriculares tratados na escola apresentam relações específicas com o curso do desenvolvimento das crianças. Essas relações variam na medida em que os alunos mudam de um estágio para o outro (VIGOTSKI, 2003). Nesse sentido, as atividades de ensino deveriam sempre tomar como ponto de referência o aprendizado já consolidado pelos alunos, os problemas que eles já conseguem resolver sozinhos sem a mediação do professor.

Baptista (2009) salienta que é por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse

momento da vida que deve ser trabalhado o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos. Afirma ainda que nisso constitui o desafio da Pedagogia: encontrar essa forma de ensinar que seja capaz de respeitar o direito ao conhecimento, a capacidade, o interesse e o desejo que o sujeito tem de aprender.

De acordo com esses pressupostos, a aprendizagem das crianças não se inicia com o seu ingresso na escola, cuja função é promover a aprendizagem, no sentido de orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento. Tendo em vista que as crianças, como seres sociais, vivem imersas na cultura escrita, participam e/ou convivem com ela de diversas formas, ao ouvir as histórias que lhes são contadas, ao presenciar os pais ou outras pessoas fazendo leituras de jornais, revistas e outros materiais escritos, acreditamos que a escola deva fazer uso também desses materiais escritos diversos como panfletos, cartazes, outdoor, etc. para o desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos.

Socializando nossas experiências

Tomamos como ponto de partida nossas próprias práticas desenvolvidas a partir da observação participante, relacionando-as com a formação do pedagogo e as possíveis contradições entre a teoria e a prática. Essa relação permeia todo o nosso percurso, sendo a prática pedagógica a principal relação entre a formação do futuro profissional da educação, em nosso caso, do pedagogo, e a realidade em onde irá atuar.

A prática pedagógica é concebida como componente curricular que permeia todo processo de formação, imprimindo ao curso um caráter articulador entre a teoria e a prática. Isso nos permite afirmar que o PIBID tem nos possibilitado uma experiência significativa: o contato com o professor regente dos anos iniciais, com os problemas que a escola vivencia, com as alegrias e as dificuldades que a docência implica, enfim, o contato direto com a realidade da sala de aula.

Com o objetivo de nos preparar e nos instrumentalizar para atuarmos na escola e, mais especificamente com a criança de seis anos, fizemos o estudo de algumas obras, entre elas, do documento do Ministério da Educação (MEC) “*Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientação para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*”, cujos artigos nos ajudaram a compreender melhor a realidade da escola. A leitura desse documento nos possibilitou também a elaboração de estratégias metodológicas de intervenção com o intuito de melhorar e qualificar a aprendizagem dos alunos.

O encontro com a realidade da sala de aula, um dos espaços de nossa atuação profissional, inicialmente provocou-nos um choque, e até certo espanto, mas aos poucos, fomos aprendendo a lidar com a situação. Várias outras contribuições poderíamos aqui

apresentar em função de nossa participação no Projeto acima referido, como o desenvolvimento de habilidades e reflexões sobre a organização da prática pedagógica, além de estimular a compreensão e a sistematização das diversas maneiras de intervir no processo de ensino e aprendizagem.

Nosso primeiro contato com o PIBID se deu por meio de reuniões de estudo, realizadas no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nessas reuniões semanais discutíamos as abordagens teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem escrita pela criança de seis anos, com vistas ao aprendizado da docência.

A partir desses estudos, passamos a fazer observações do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas das professoras nas classes do primeiro ano do ensino fundamental. A escola selecionada pela Coordenação do Projeto conta com um espaço amplo, diversificado, com estruturas arejadas e com espaços alternativos como sala de informática, biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, área livre arborizada e horta escolar realizada com a colaboração de toda a comunidade. Os alunos atendidos pela escola são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda, com contextos sociais e culturais diversificados.

O objetivo de nossa observação participante foi verificar a relação entre a professora regente e os alunos, a dinâmica da sala de aula, os estímulos recebidos, a participação dos alunos, enfim, o tratamento mútuo entre professores e alunos, por considerarmos essas questões como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, objetivamos verificar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Logo nas primeiras semanas de observação, foi possível identificar aspectos que dificultam e ou influenciam o processo de aprendizagem da escrita dos alunos. Temos a consciência de que os problemas listados a seguir representam a nossa leitura das práticas observadas. Assim, percebemos que os alunos enfrentam dificuldade para: a) entender e seguir tarefas e instruções; b) lembrar o que alguém acaba de dizer; c) distinguir entre a direita e a esquerda; d) identificar palavras; e) dominar o conceito de tempo, confundindo o “ontem” com o “hoje” e/ou “amanhã”; f) identificar o nome, dentre outros.

A partir dessas observações, considerando o nosso propósito de não só observar, mas também de participar do processo, planejamos e desenvolvemos oficinas temáticas no intuito de auxiliar os alunos a superarem essas dificuldades. Para tal, foi-nos importante a discussão acerca do questionamento de Kramer (2007) sobre como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem,

seu desenvolvimento e o acesso ao conhecimento. Diante disso, percebemos a necessidade de planejar atividades pedagógicas pensando em metodologias que pudessem auxiliar na superação das dificuldades das crianças para que elas avançassem cognitivamente. A nossa participação, em sala de aula se deu, contudo, de forma que pudéssemos cooperar com a professora, dando mais atenção aos alunos, principalmente aqueles que mais necessitavam. Assim, acompanhamos mais de perto 10 alunos, cinco alunos de cada turma, dos quais alguns já reconheciam algumas letras do alfabeto. A impressão era de que esses alunos tinham dificuldades na escrita, dado o baixo desenvolvimento em relação à escrita. Eram alunos que estavam no nível pré-silábico de escrita.

Na oportunidade, dialogamos com esses alunos a fim de conhecermos mais detalhes sobre suas vidas, seu contexto social, enfim, saber sobre suas histórias de vida. Percebemos, desse modo, as singularidades de cada um, experiências e práticas cotidianas. Esse conhecimento foi muito relevante para a nós, no sentido de refletirmos melhor sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com as individualidades. Conforme enfatiza Kramer, é fundamental ao professor, conhecer o seu aluno uma vez que...

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis (KRAMER, 2007, p. 14).

Tomando como base os estudos de Cagliari (1998) e de Kato (1987), para quem o conhecimento das letras do alfabeto é um dos pré-requisitos para a alfabetização, uma das atividades desenvolvidas com os alunos foi com o alfabeto móvel. O trabalho com o alfabeto ocorreu de forma lúdica, de modo que os alunos se sentissem não só estimulados, mas também motivados para o aprendizado. Todas as atividades de leitura e escrita planejadas tiveram estratégias lúdicas como recurso utilizado. Além do alfabeto móvel, realizamos atividades de contação de histórias, produção de textos e suas reescritas, estimulando os alunos a avançarem da escrita pré-silábica para a escrita silábica. Assim, atuamos como mediadores, por acreditarmos que seja pela mediação de um leitor mais experiente que a criança compreende o sentido do que está escrito.

Outra atividade interativa consistiu em jogar/brincar com as letras dos nomes das crianças. Distribuímos para os alunos cartelas com seus nomes e, a cada comando nosso, os alunos deveriam marcar a letra anunciada. Ganharia o bingo o aluno que primeiro

fizesse o preenchimento da cartela. Um dos objetivos com essa atividade era verificar se as crianças conseguiam reconhecer as letras dos próprios nomes. Conforme afirma Carvalho (2002), o trabalho com o nome dos alunos, como suporte para a alfabetização, é importante porque a escrita do nome pode despertar mais interesse por essa aprendizagem, pois toda criança atribui estima especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo.

Vale destacar também uma atividade de leitura e escrita com “rótulos”. Para a realização dessa atividade, tivemos o cuidado de apresentar aos alunos uma variedade de rótulos, que fossem conhecidos por eles, acreditando que assim a aprendizagem fosse eficaz e significativa. Inicialmente, disponibilizamos aos alunos a diversidade de rótulos para que fizessem o reconhecimento de cada um, dizendo o que representava e qual a utilidade de cada produto. Consideramos que isso promoveu uma estratégia de leitura, ainda que não tenha sido do tipo convencional.

Por meio do diálogo, tratamos das informações acerca de cada produto representado, depois conversamos e passamos a observar atentamente a representação gráfica das letras. Os alunos foram, também, desafiados a fazer a leitura dos nomes dos produtos. Nesse momento, percebemos que a leitura, em alguns casos, não se dava em função do reconhecimento imediato do código escrito, mas em função do conhecimento que tinham do produto. No entanto, isso foi significativo, pois passamos a fazer perguntas a respeito das letras que formavam cada nome, como: Qual a primeira letra de ...?; Qual a última letra do nome ...?; Quantas sílabas ou quantas letras têm essa palavra? Se eu trocar a primeira letra por esta outra, que nome forma? etc.

Depois disso, solicitamos aos alunos que fizessem comparações entre as palavras, verificando a letra inicial, a letra final, a(s) semelhança(s) ou diferença(s) dos sons que a mesma letra tinha na palavra. Foram feitas comparações também em relação ao número de letras e sílabas, às letras que se repetiam nas diversas palavras, etc. Daí, de forma sistemática, realizamos atividades de leitura das palavras e, em seguida, atividades de escrita, com alguns jogos, visando a construção da base alfabética da língua.

Desse modo, procuramos, em todas as atividades, explorar os conhecimentos construídos e construir novos conhecimentos, por meio de atividades lúdicas, de modo que o ambiente da sala de aula se tornasse cada vez mais prazeroso e agradável para os alunos. Pudemos verificar que o trabalho pedagógico por meio de estratégias lúdicas foi de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Conforme atestam Borba e Goulart (2007), ao incorporar a ludicidade, as atividades podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e o conhecimento. Esses autores afirmam ainda que:

[...] é brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos de brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que inserimos (BORBA; GOULART, 2007, p. 38).

A ludicidade se fez presente também nas atividades de produção de textos pelas crianças. Uma das atividades propostas, visando à valorização da produção das crianças, consistiu em confeccionar uma “peteca” utilizando jornais e TNT. Após a confecção do brinquedo, as crianças foram dirigidas ao pátio da escola, ambiente onde puderam brincar/jogar. Ao retornar para a sala de aula, dialogamos sobre o jogo/brincadeira, as descobertas, as impressões de cada aluno em relação à atividade desenvolvida. Em seguida, apresentamos um cartaz com a escrita da palavra PETECA para que pudesse proceder a atividade de produção textual, de forma criativa e espontânea.

Recordamos também de uma atividade recebida com muito interesse e entusiasmo pelos alunos: a formação de palavras utilizando as sílabas móveis em tampas de garrafa pet e cartelas de ovos. Distribuímos para eles as tampas (contendo sílabas) para que formassem palavras, encaixando as tampas na cartela de ovos. Em voz alta, eles deveriam fazer a leitura das palavras que iam sendo formadas. Ao formar palavras “desconhecidas” ou estranhas para eles, pedíamos, então, que trocassem a(s) sílaba(s) de lugar a fim de formarem nova(s) palavra(s). O critério para solicitar essa mudança era a não atribuição de significado a uma determinada ou suposta palavra. Em outros momentos, percebemos a satisfação dos alunos ao descobrirem que, ao fazerem a inversão de sílabas e ou letras de uma palavra, poderiam formar uma palavra nova.

Com o objetivo de contribuir com a formação de leitores, ter contato com uma literatura variada, além de adequada para a idade e os interesses pessoais, enfim, ter contato com o mundo da leitura foram feitas visitas à biblioteca. A biblioteca é vista como um ambiente propício para o desenvolvimento do gosto e o prazer pela leitura. A leitura na biblioteca é aqui entendida como uma atividade em si que objetiva a ampliação do conhecimento de mundo.

Nos momentos em que levávamos os alunos à biblioteca, eles manuseavam livros como se estivessem procurando algo em especial, até se identificarem com determinadas histórias a partir da leitura das imagens expostas na capa. Às vezes, faziam a leitura do título da obra, estimulados pelas imagens, quando se tratavam de histórias já conhecidas. Quando não tinham certeza do nome ou do título, nos perguntavam, com o desejo de confirmar a sua hipótese. Nesse ambiente, o contato com a literatura não só proporciona

aos alunos o prazer da leitura, mas também o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam a ampliação do conhecimento histórico e culturalmente construído.

Assim, procuramos apresentar aqui algumas das passagens de nossas experiências com os alunos em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda que não tenhamos domínio de um referencial teórico e metodológico, necessário ao professor, da abordagem ou concepções que norteiam sua prática, procuramos desenvolver todas as atividades de forma que pudéssemos dar vida à linguagem, ou seja, que os alunos percebessem o significado e a relevância desse aprendizado em suas vidas. Enfim, foi na perspectiva de fugir das atividades mecânicas em relação ao ensino da leitura e da escrita que planejamos e desenvolvemos as atividades de intervenção em sala de aula.

Considerações finais

Este trabalho nos apresenta novas possibilidades e reflexões para continuar investindo em investigações no campo da linguagem escrita, mais especificamente no ciclo da alfabetização, reconhecendo que há muito ainda a descortinar em relação ao aprendizado da escrita por parte das crianças pequenas. A troca de experiências com as professoras do 1º ano do ensino fundamental nos tem conduzido a perceber o quanto o trabalho docente exige responsabilidade, competência técnica e compromisso político.

Isso nos permite dizer, tendo em vista a experiência que estamos vivenciando no processo de nossa formação profissional, que a salvação para um bom trabalho no que se refere ao ensino da linguagem escrita às crianças pequenas é a competência do professor aliada às condições adequadas para a realização de seu trabalho em sala de aula. Ou temos competência e condições de trabalho para transformar a realidade por nós conhecida, ou corremos o risco de continuar numa escola que oferece educação sem propósito e de péssima qualidade comprovada, inclusive, por organismos governamentais, por meio de avaliações sistematizadas.

Essa participação nas aulas, na busca do aprendizado da docência e com o desafio maior de lidar com crianças de seis anos de idade, em plena fase de construção do sistema de escrita se deu, sobretudo, por conta do PIBID, que se tornou, para nós, um Programa de suma importância, pela qualidade da formação que oferece, no sentido de proporcionar o contato do licenciando com um dos espaços de atuação profissional – a sala de aula. A outra contribuição que esse Programa tem nos proporcionado e, talvez, a mais importante, nesse caso específico, trata da oportunidade de acompanhar as crianças de seis anos e sua inserção no ensino fundamental, que só recentemente tem acontecido em nosso país. A nossa experiência, ainda que seja pouca, nos permite concluir que as crianças de seis anos estão em plenas condições de aprender o sistema de escrita da

língua, ou seja, de se alfabetizar. Lembramos, no entanto, que o Estado Brasileiro precisa investir mais em uma educação de qualidade e sanar ou reduzir os índices relacionados ao fracasso escolar dos alunos desde o início de sua escolarização. Um exemplo de investimento é munir seus professores de uma formação contínua, bem como das condições materiais para a oferta de um ensino de qualidade.

A abordagem aqui apresentada e de algum modo defendida, é a de que a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental seja mais pela via pedagógica do que pela legislação e ou financiamento. Com essa consideração, acreditamos que a preocupação primeira não deva ser de ordem burocrática, mas a necessidade de pensar projetos pedagógicos para essa inserção, considerando a história de vida dos sujeitos nos mais diversificados contextos sócio-históricos onde vivem as crianças desse país.

A preocupação pedagógica com o desenvolvimento e com a aprendizagem escolar de nossas crianças é o mínimo que os sistemas de ensino podem e devem fazer. Enfim, matricular todas as crianças de seis anos em boas escolas é de fato o dever do Estado. No entanto, não basta ampliar as matrículas, propagandear o exorbitante número e sempre crescente de crianças no primeiro ano de escolarização que vem ocorrendo nos últimos anos, se as escolas continuam com infraestrutura precária, sem um projeto de educação e, conseqüentemente, de alfabetização e sem professores qualificados, que satisfaçam a essa nova demanda.

Referências

BATISTA, A. C. G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 32, n. 1522, 16 mar, 2006.

BAPTISTA, M. C. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BORBA, Â. M.; GOULART, C. Ensino Fundamental de Nove Anos: as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: (Org.). **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KATO, M. A. (Org.). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRAMER, S. Ensino Fundamental de Nove Anos: a infância e sua singularidade. In: (Org.) **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. N.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.