



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

## **A INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL OBRIGATÓRIO DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO?**

**SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de - UFPE**

**SANTOS, Isabelle Sercundes - UFPE**

**Resumo:** Refletir a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental é refletir como a infância tem sido usualmente referenciada. Sensível a esse contexto o presente trabalho objetiva compreender os sentidos e significados que configuram os discursos veiculados entre os professores do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à Infância. Nesse contexto, delimitamos como campo empírico cinco escolas municipais da Cidade de Caruaru- PE, na quais foram entrevistadas nove professoras do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas. Em linhas gerais, as análises parciais dos discursos de tais professoras nos indicam que os sentidos e significados atribuídos à infância ainda estão muito ligados à concepção desenvolvimentista, relacionada a uma noção etapista e cronológica de criança e infância. Neste cenário valorizar as potencialidades infantis torna-se um grande desafio visto à dificuldade de se reconhecer a criança enquanto outro, enquanto sujeito em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** **Infância, Professores, Ensino Fundamental de Nove Anos**

### **Situando a problemática de pesquisa**

O conceito de infância está incontestavelmente ligado aos diálogos concernentes à educação das crianças. Reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, nos parece ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa. Um aspecto importante na estruturação dessa problemática diz respeito à recente aprovação do ensino de nove anos no Brasil, ação que gera importantes desafios para a área da educação da infância.

No campo da educação infantil, as reações a essa mudança proposta pela lei 11.274 de 2006 que antecipou a idade de ingresso no ensino fundamental obrigatório para os seis anos e ampliou a duração deste para nove anos, têm sido bastante diversas, e colocam, dentre outros aspectos, a preocupação com a escolarização, considerada precoce, das crianças de seis anos e até mesmo daquelas de cinco anos e com a adequação

das propostas pedagógicas adotadas pelas escolas ao contingente de crianças mais novas que ingressam na primeira série, especialmente ao processo de afirmação da infância.

A implantação do primeiro ano do ensino fundamental, segundo o documento do governo brasileiro “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais” foi pensada com as intenções de “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.”( 2004, p.14) Tal medida levanta diversos questionamentos, pois, mais do que o acesso é necessário repensar a qualidade da formação educacional à essas crianças, como elas estão sendo pensadas e acolhidas.

Sensíveis a esse contexto, a pesquisa intitulada: “A infância no ensino fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano?” é resultado da inquietação acerca de como os professores que atuam juntos a estes sujeitos concretos, crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a infância e a educação das crianças no contexto da educação de nove anos, mais especificamente no primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, definimos como objetivo geral compreender os sentidos e significados que configuram os discursos veiculados entre os professores do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito à Infância. O aspecto definidor de nossa reflexão vale ressaltar, não é a idade cronológica, mas, o que esses discursos anunciam sobre a concepção de criança e infância.

Nesse contexto, delimitamos como campo empírico as escolas municipais da Cidade de Caruaru- PE, nas quais foram nomeadas nove professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Para compreendermos os diversos sentidos e significados sobre infância apoiamo-nos em uma metodologia de enfoque hermenêutico. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas. No que segue apresentamos uma primeira aproximação analítica dos dados da pesquisa, uma vez que a mesma encontra-se em andamento.

## **2-Problematizando os sentidos e significados atribuídos pelos professores à infância nos anos iniciais do ensino fundamental**

Em sua totalidade o trabalho em questão abrangeu cinco escolas da rede municipal de Caruaru e que estão situadas em bairros periféricos. Em cada uma das escolas

foram entrevistadas professoras atuantes nas salas dos primeiros anos do ensino fundamental, resultando no total nove professoras.

Tais instituições, no geral, são de grande porte, mas que não tem estruturas adequadas para a educação da infância. Quanto aos perfis de nossos sujeitos, a maior parte possui mais de 10 anos de carreira, enquanto que apenas duas delas têm entre quatro e cinco anos de profissão. Indagadas sobre os motivos da escolha do campo de atuação algumas professoras relataram ter escolhido porque “amam alfabetizar”. Tal fato já evidencia o quanto os sujeitos entrevistados estão articulados com a ideia de uma educação de caráter meramente alfabetizante. A seguir veremos os principais enunciados e concepções veiculados entre os professores sobre a infância no primeiro ano do ensino fundamental.

## **2.1 - Criança e Infância: o que dizem os professores?**

O termo infância passou por diversas conceitualizações as quais variavam de acordo com o contexto cultural, social, financeiro, demográfico e cultural de cada época, o que garante ao termo um caráter histórico. Por conseguinte esses fatores acabaram por influenciar o tratamento com a criança tanto no seio familiar quanto na escola. É levando em consideração esta relação entre a concepção de infância e a educação de crianças que resolvemos inicialmente, em nossas entrevistas, investigar como as professoras do primeiro ano do ensino fundamental compreendiam esses sujeitos no contexto de suas práticas.

A maior parte das professoras entrevistadas diz conceber a infância como um momento onde a criança tem que ser livre, brincar e descobrir. Porém, também encontramos em algumas falas uma maneira bastante romântica de entender a infância: como preparação para o futuro. Tal como expressam as falas das professoras 1 e 7: “Ave Maria, é tudo. Uma infância é teu futuro, é o que você será no futuro.” (Profa. 1), “Infância é a base de tudo, é amor, é carinho, é atenção. É a base. Se você teve uma infância boa, você vai ter uma boa formação.” (Profa. 7).

Ao colocar a infância como uma categoria que deve ser preparada para o futuro, sempre guiada pela lógica adulta, não se reconhece, por tanto, o valor dado a criança enquanto sujeito na sociedade, enquanto *outro*. “É um *outro* porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos.” (LARROSA, 2006, p.187)

Mesmo após alguns séculos do surgimento do sentimento de infância, de várias conquistas legais e pesquisas acadêmicas voltadas ao tema, há algo que parece não mudar ao longo dos tempos: o fato de que nem todas as crianças conseguem vivenciar a infância. Entre os professores entrevistados a ideia mais freqüente é a de que a vivência da infância está diretamente ligada às condições econômicas e culturais. Nesse caso, todas foram unânimes em concordar que o fato de ser criança não significa ter infância.

*Não porque tem muitas crianças que não passam pela fase do brincar, do socializar... tem que trabalhar, ajudar os pais ou os pais não colocam na escola...tem alunos aqui que nunca foram a escola.(Prof.a.6)*

Entendemos, portanto que a vivência da infância encontra barreiras nas condições sociais, assim, muitas crianças tem suas infâncias tolhidas. Somado a esse fato, as decisões políticas e as tendências culturais também apontam para que as crianças tornem-se adolescentes, precoces, competitivos, erotizados, cada vez mais cedo. (BARBOSA E CRAIDY, 2012)

Embora os professores discordem da existência de uma infância como uma condição e experiência comum a todas as crianças, todas vão nomear o brincar como uma de suas principais marcas. Dessa forma o brincar foi compreendido pelos professores como uma das atividades que melhor expressa a manifestação infantil, tal como mostra o relato abaixo:

*O principal eu acho é o brincar. É onde a criança mais se desenvolve nesse período, na infância (Prof.a.06).*

O brincar nos parece ser uma característica reconhecida universalmente no que diz respeito às crianças, no entanto, a valorização dessa particularidade ainda encontra pouco espaço nas instituições educacionais. Ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental esse fato se intensifica e o mundo infantil parece se distanciar cada vez mais da criança.

Tais concepções revelam a necessidade de quebrarmos as imagens tanto românticas como adultocêntricas sobre as crianças e sobre as infâncias. Mais do que qualquer outra coisa os relatos na sua totalidade revelam a necessidade dos professores pensarem mais sobre as crianças e a infância a partir delas mesmas e não dos adultos.

Certas de que a educação das crianças ao entrarem no ensino fundamental com vistas à valorização da criança não é uma tarefa fácil, nos interessou saber como essas

professoras tem tratado as dimensões da infância nessa nova configuração do ensino fundamental.

### **2.3-A Infância no Primeiro Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: afirmação e resistência**

Uma das questões, a qual daremos ênfase nesse ponto da nossa análise, discute como a educação vem considerando a infância nas suas possibilidades com foco no primeiro ano.

A aprovação da Lei nº11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a LDB, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração e torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade é alvo de diversas críticas, pois deixa em aberto um leque de questionamentos, tornando confusas as escolas, as famílias e, sobretudo, as crianças.

É necessário entender que a entrada na escola, já no ensino fundamental, é um momento delicado, pois a criança entra em uma rotina cheia de obrigações e onde diferentes habilidades lhes serão cobradas, terá ainda que se acostumar com a divisão da atenção e do espaço com diferentes crianças, tudo isso longe da família. Essa adaptação à escola torna-se ainda mais tensa se pensarmos que o ensino fundamental demanda conhecimentos e habilidades as quais, em geral, as crianças que não vivenciaram a educação infantil não desenvolveram.

Assim, as crianças terão pouco tempo para se acostumar com a rotina da escola para logo se encaixarem no tempo determinado pelos adultos; o modelo de ensino escolar tradicional. Nessa perspectiva entendemos ser necessário apreender como as professoras estão acolhendo essas crianças; como as dimensões da infância no primeiro ano do ensino fundamental estão sendo tratadas. Sobre essa questão a professora abaixo vai nos dizer que essa é uma das questões fortes no seu trabalho.

*Assim, eu trabalho muito assim com eles as datas comemorativas, não deixo passar. Sempre falo com eles que a gente tá na sala dos meninos maiorzinhos, pulando uma casinha a mais. Sempre a gente não pode esquecer o que a gente tem que fazer, como trabalhar, dividir, multiplicar. (Profa. 5)*

A fala dessa professora exemplifica bem a postura da maior parte de nossas entrevistadas: a preocupação com os conteúdos. A criança é valorizada, sobretudo como o aluno que deve ser preparado para as séries futuras. Diante das cobranças do próprio

sistema de ensino, a valorização das potencialidades infantis sede lugar as práticas escolarizantes:

*Eu tento amenizar o máximo possível, assim, pra não sobrecarregar muito eles, eu tento assim com dinâmicas: boca de forno! Brincando, vamos fazer mímica, vamos fazer ginástica, pra não tornar aquela aula tão chata e cansativa. (...) E até porque a gente tá num programa que é também é um pouco...muita leitura, leitura, leitura, treinar leitura, treinar os fonemas, as vozes. É o IAB, o Alfa e Beto. Aí requer muita atenção e muito tempo, aí eles ficam muito estressados, entendeu? (Profa. 2)*

No geral, percebemos que as próprias professoras sabem que o primeiro ano demanda muitos cuidados com a adaptação da criança e que brincadeiras e jogos podem ajudar, no entanto, essas atividades vão perdendo cada vez mais espaço para as disciplinas especialmente de português e matemática.

A partir dessas falas podemos entender que de fato apenas definir a idade para o ingresso no ensino obrigatório não é a solução para a melhoria do nosso sistema de educação, uma vez que garantir o acesso não significa que as crianças terão qualidade na aprendizagem. No caso das escolas as quais escolhemos como campo empírico, que atendem crianças de renda baixa e onde muitas não passaram pela pré-escola, essas questões se ampliam. Se essa reorganização do ensino fundamental obrigatório não foi pensado com vistas à valorização do que é próprio das crianças, quando se fala de crianças das classes mais pobres o cenário é ainda mais preocupante.

#### **2.4 – Infância, o ensinar e o aprender no primeiro ano do ensino fundamental: o que dizem e pensam os professores?**

Tal como já foi abordado, o ensino fundamental de nove anos constitui-se em uma proposta que precisa ser cuidadosamente e constantemente (re) pensada, pois, além do acesso, também temos que considerar a qualidade do processo formativo.

As crianças de seis anos, mesmo que ingressem no primeiro ano sem ter passado pela pré escola certamente não ingressarão sem história, como uma folha em branco. As suas vivências de mundo, seus discursos, suas culturas, as suas famílias, do que gostam de brincar, por exemplo, já indicam aspectos sobre a vida, as necessidades e habilidades dessas crianças. Tais informações, portanto, deveriam ser o pano de fundo para se desenvolver a aprendizagem, pois, como coloca Redin “se forem “ouvidas e sentidas, com toda a sua inteireza, pelos adultos que com elas compartilham espaços de aprendizagem,

transformarão, aos poucos, suas experiências em atos ricos de significados.” (2012, p.103).

No entanto, as falas das nossas entrevistadas como mostra o relato abaixo, ainda é um desafio lançar um olhar mais receptivo às experiências das crianças: “O objetivo principal da gente é que ele aprenda a ler, né? Em segundo lugar é atender as normas da escola. A gente vai adequando a isso.” (Profa.3) ou ainda como mostra a outra professora no relato a seguir:

*Em primeiro momento eu priorizei a socialização e, assim, como é o objetivo de um primeiro ano, ele tá como uma alfabetização, que é pra você alfabetizar então a gente tenta desenvolver isso. Uma alfabetização não propriamente dita que eles não vão sair lendo fluentemente, mas tendo uma noção pra chegar ao segundo ano, que é a antiga primeira série, tendo uma noção. (Profa.6)*

Nessa mesma perspectiva, os conteúdos que têm sido priorizados por esse grupo de professoras são os que estão mais relacionados ao ensinar a ler e escrever: “O conteúdo, realmente, como a gente trabalha com um projeto, a gente tem que dar conta dele né? Tem que trabalhar os fonemas, os grafemas, as famílias, etc., do programa Alfa e Beto.” (Profa.6)

Ao serem questionadas se os jogos e brincadeiras são importantes para as turmas nas quais atuam, todas as professoras foram unânimes em destacar a importância, sobretudo, didática dessas atividades: “Para a coordenação” (Profa.1), “Para facilitar o ensino de Português e Matemática”(Profa.2), “Para trabalhar o coletivo”(Profa.3), “Para se desenvolverem”(Profa.4), “Para desenvolverem o raciocínio e as habilidades”(Profa.5), ”Para extravasar a energia deles”(Profa.6) Embora o brincar represente algo importante para as professoras, percebemos que há uma grande dificuldade para reservar um tempo na rotina escolar onde as crianças possam brincar livremente, como pode ser evidenciado na fala abaixo:

*Muito pouco. Quase se restringe ao recreio, ou quando eles terminam as tarefas que eu deixo que eles brinquem e brinquem com a massinha que é levada por mim mesma, não é a escola que oferece. Eu levo massinha, bolas de gude, joguinhos. E a gente é muito cobrada porque quando as crianças estão brincando é como se não estivessem fazendo nada, mas, a gente sabe que ela está fazendo alguma coisa. Mas, quem chega pergunta o porque que elas estão brincando. A gente vê que já são tantas atribuições que o primeiro ano já tem que acaba restringindo esse momento. (Profa.9)*

É visível que devido às cobranças por resultados, trabalhar as múltiplas linguagens é uma tarefa considerada difícil no processo formativo infantil, pois, as atividades escolarizantes acabam vencendo qualquer iniciativa mais aprendente do mundo dessas crianças. Tratando-se do primeiro ano do ensino fundamental, a lógica adulta parece ganhar ainda mais força, visto que é consensual que estas crianças estão numa série onde a alfabetização deve ser priorizada. “O tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da criança é quanto dura o prazer do que está fazendo, é de uma outra ordem, que sempre está em confronto com o mundo adulto.” (MORETTI E SILVA, 2011, p.45)

### **Considerações finais**

Em linhas gerais, as análises parciais dos discursos de tais professoras nos indicam que os sentidos e significados atribuídos à infância, no primeiro ano do ensino fundamental, ainda estão muito ligados à concepção desenvolvimentista, relacionada a uma noção etapista e cronológica de criança e infância. No que diz respeito à proposta de educação para a infância os resultados revelam uma concepção de educação voltada, sobretudo, para a consolidação das metas do ensino fundamental. Podemos dizer que as propostas parecem ainda se fecharem em uma visão adulta do que seriam as necessidades das crianças.

Além disso, identificamos também, uma preocupação excessiva das instituições educativas com a escolarização precoce que se concretiza na ênfase da leitura e a escrita formal como as principais finalidades e objetivos do 1º ano do Ensino Fundamental, ressaltando o caráter propedêutico, anteriormente atribuído à educação infantil, compreendida como um momento fundamental de “investimento” no desenvolvimento da criança.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, M. C. S., CRAIDY, C. M. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C.(org.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. – Porto Alegre : Penso,2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais. Julho de 2004.

MORETTI, N. M., SILVA, N. A. Brincar na educação infantil. Transgressões e rebeldias. In: FARIA (org.). **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1ª. Ed., 2011, 171p

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** : danças, piruetas e mascaradas. 4. Ed., Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

REDIN, M.M. Múltiplas Linguagens na Infância. Um mundo cheio de “girabelhinhas”. In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C.(org.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre : Penso,2012.