

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LÍLIAN RODRIGUES CORRÊA

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DESENCADear UMA
POLÍTICA EFETIVA DE TRANSIÇÃO**

**Jaguarão
2016**

LÍLIAN RODRIGUES CORRÊA

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DESENCADEAR UMA
POLÍTICA EFETIVA DE TRANSIÇÃO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Linha de pesquisa: LP2 - Política e gestão da educação

**Jaguarão
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C824e Corrêa, LÍlian Rodrigues

Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma
proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva
de transição / LÍlian Rodrigues Corrêa.

109 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3. Transição
entre as etapas. I. Título.

LÍLIAN RODRIGUES CORRÊA

**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DESENCADear UMA
POLÍTICA EFETIVA DE TRANSIÇÃO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado
ao Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa,
como requisito obrigatório para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: 29 de agosto de 2016

Banca examinadora:



Prof^a Dra Ana Cristina da Silva Rodrigues
Presidente
UNIPAMPA



Prof^a. Dra Rachel Freitas Pereira
UNIPAMPA



Prof^a. Dra Paula Trindade da Silva Selbach
UNIPAMPA



p/Prof^a Dra Sueli Salva
UFSM

Parábola Ocidental

Certa vez um viajante ocidental procurou um mestre tibetano pedindo-lhe:

-Explica-me o que é o conhecimento, pois estou perdido, na confusão de minhas ideias.

-Amigo, quais são essas tuas ideias? Perguntou-lhe o mestre.

Mais angustiado ainda, o viajante expôs o que pensava a respeito das coisas e da vida.

-Tudo isto que falaste, sobre ti mesmo e sobre o mundo perguntou-lhe então o guru, -não é acaso conhecimento?

-Como poderei sabê-lo, - disse-lhe o peregrino - se tu não explicaste ainda o que é conhecimento?

-Por que achas, -perguntou o sábio, - que a resposta deva residir em mim? Por que esperas que eu te sirva a verdade como se serve o chá numa xícara? Queres acreditar que a verdade mora na mente de alguém como numa prisão? Não é mais belo pensar que ela passeia, indo e vindo, à nossa frente e atrás de nós, acima de nós e em nosso meio? Se ao buscarmos juntos dialogando uns com os outros, como estamos fazendo agora, não nascerá ela talvez do fundo de nossos corações?

O viajante, embevecido, sentiu uma luz nova brotando de dentro de si.

E o mestre concluiu: - O Conhecimento não poderia ser assim, como se estivéssemos nos servindo mutuamente uma xícara de chá?

Balduino A. Andreola

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui não foi algo fácil, e não seria possível se ao meu lado não estivessem pessoas “mais do que especiais”.

Deixo registrado aqui o meu mais sincero agradecimento:

Aos meus pais que sempre me incentivaram a dar prosseguimento aos estudos e valorizar a educação.

A Cristiano Huber, meu marido, que me apoiou incondicionalmente, não me deixando desanimar frente às dificuldades.

A Mathaus Huber, meu filho, que muitas vezes questionou-me em relação as minhas ausências e a falta de tempo, e que mesmo assim, reconhecia que a minha dedicação e comprometimento era na intenção de proporcionar-lhe uma vida melhor.

A minha querida orientadora Ana Cristina da Silva Rodrigues, uma pessoa “iluminada”, que com o dom das palavras, não somente orientava minha escrita, mas acalmava minhas angústias, medos e inseguranças, apostando no potencial, que nem mesmo eu sabia que existia.

As professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos do Município de Arroio Grande que foram parceiras e que se debruçaram em pesquisar essas temáticas.

RESUMO

Este Relatório Crítico-reflexivo apresenta os resultados finais de um projeto de intervenção que teve como objetivo discutir sobre documentos que norteiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, relacionando-os com a proposta pedagógica dos professores que atuavam na última etapa da Educação Infantil (Pré B) e na primeira etapa (1º ano) do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a fim de subsidiar a construção de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre estas etapas. A pesquisa direcionou-se à rede municipal de Arroio Grande/RS, totalizando oito escolas e dezenove professores. Contemplando dois procedimentos metodológicos: O método de intervenção e o método da avaliação da intervenção. Os dados para avaliação foram coletados através da observação, e entrevista semi-estruturada. O projeto de intervenção desenvolveu-se através de oito Rodas de Conversa com professores da rede. A análise dos dados coletados tanto no diagnóstico quanto na avaliação da intervenção foram realizadas a partir da análise de conteúdo. Como resultados do diagnóstico emergiram seis categorias: Lúdico x Rotina; Transição como momento conflituoso: Ou Brinca ou Aprende; Educação infantil: preparação para o Ensino Fundamental; Caráter pedagógico na Educação Infantil; Letramento; Percepção dos professores em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental. A avaliação da intervenção foi realizada por meio de abordagem qualitativa, em que foi possível constatar a partir do resultado levantado nas categorias, das problematizações efetivadas durante o projeto de intervenção e do efetivo caráter participativo dos professores um movimento de ação/reflexão que desencadeou a criação de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição entre as etapas.

ABSTRACT

This report presents the result of an intervention project that aimed to discuss about documents that guide the Early Childhood Education and Elementary Education from nine (9) years old on. It is related to the pedagogical teachers approach who worked in the last stage of the early childhood education (pre B) and in the first stage (1st year) of Elementary Education of 9 (nine) years old in order to subsidize the construction of a County Educational Policy proposal of transition between these steps. The research was addressed to the municipal Arroio Grande, County/RS, in eight schools and nineteen teachers, contemplating two methodological procedures: The intervention method itself and the method of evaluation of the intervention. The data for the evaluation were collected through observation and semi-structured interview. The intervention project was developed through eight meetings with the school teachers. The analysis of data collected in both the diagnosis and evaluation of the intervention were performed from the content analysis. From the diagnostic results emerged six categories: Playfulness x Routine; Transition as confrontational moment: either play or learn; Early childhood education: preparation for Elementary Education; pedagogical in kindergarten; literacy; teachers' perception in relation to the pedagogical practice on Elementary School. The intervention evaluation was conducted through qualitative approach, that came from the categories meetings and the remarks made during the intervention design and effective teachers participation that triggered the creation of a County Pedagogical Political Proposal of transition between Childhood Education and Primary Education.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Transition between steps.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art – artigo

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

E. M. E. I- Escola Municipal de Educação Infantil

Km² - Quilômetros

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

Prof./Prof.^a- Professor/Professora

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL	21
2.1	Concepção de Infância.....	21
2.1.1	Breve Histórico de Construção da Concepção de Infância	21
2.1.2	Escolarização da infância	23
2.2	O Trabalho Pedagógico e as Políticas na Educação Infantil no Brasil.....	24
2.3	O Processo Pedagógico no 1.º ano	30
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
3.1	Objetivos	33
3.1.1	Objetivo Geral	33
3.1.2	Objetivos Específicos	33
3.2	Diagnóstico	37
3.2.1	Lúdico x Rotina.....	39
3.2.2	Transição como momento conflituoso: Ou Brinca ou Aprende....	43
3.2.3	Educação infantil: preparação para o Ensino Fundamental.....	47
3.2.4	Caráter pedagógico na Educação Infantil	48
3.2.5	Letramento	50
3.2.6	Percepção dos professores em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental	52
4	PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	55
4.1	Conteúdo abordado nas Rodas de Conversa	57
4.2	Descrição das Rodas de Conversa	58
4.3	Apresentação da Proposta Político Pedagógica Municipal de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aos professores participantes da pesquisa.	91
5	AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108

1 INTRODUÇÃO

O ato de pesquisar nasce junto com a história da pesquisadora. Nesse sentido, aponto minha trajetória enquanto professora e como fui ao longo da minha docência sendo influenciada a pesquisar essas etapas de ensino.

A definição por ser professora ou inclinar-me a outra profissão foi sendo definida pelas influências familiares. Minha mãe é merendeira e costumava levar-me junto para o seu trabalho, e de certa forma, desde muito pequena já estava imersa em um contexto escolar. Meu pai com sessenta anos, ainda demonstra o desejo de continuar estudando e cursar uma faculdade, em seus ensinamentos ressalta a importância de estar sempre em um processo de constante aperfeiçoamento/qualificação, e minha irmã, que assim como eu, optou por ser professora. Entendo que a imersão no universo escolar e a valorização atribuída à educação foram fatores decisivos para constituir-me o que hoje sou: professora.

Em 1998 ingressei pela Universidade Federal de Pelotas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante esse período realizava atividades voluntárias na escola onde minha mãe atuava, e ia fortalecendo se, de fato ser professor, era meu desejo e vocação.

Após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, decorridos alguns anos, foi realizado em meu Município, um concurso público para preenchimento de vagas para professores. Prestei concurso e ao ser aprovada, ingressei em 2006, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, localizada na Zona rural de Arroio Grande, com uma turma de quarta série. Nesse mesmo ano estava sendo implantando o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, uma realidade nova para a escola, e ao mesmo tempo para mim.

No ano seguinte, em 2007, assumi a regência de uma turma de primeiro ano, conhecendo um universo novo, até então desconhecido. Para isso, contava com o apoio da coordenação pedagógica da escola que auxiliava no encaminhamento da proposta pedagógica, esclarecia dúvidas que eram desde: O que trabalhar com os alunos? O currículo para atender aquelas crianças

seria o mesmo do pré-escolar? As crianças deveriam ao final daquela etapa saírem alfabetizadas?

Gradativamente ia buscando sanar minhas dúvidas em relação à proposta pedagógica a ser desenvolvida junto a esses alunos e consolidando minha prática. Decorridos alguns anos, em 2013 fui convidada a assumir a direção de uma das três escolas de Educação Infantil do Município, a E.M.E.I. Elisa Maria Paias Messon.

Deparei-me mais uma vez com um novo universo, neste caso, a Educação Infantil, e com isso fui me apropriando da realidade não somente em relação à estrutura institucional, organizacional, mas também pedagógica.

Reconheço que embora não estivesse mais atuando com turmas de primeiro ano ainda sobressaiam dúvidas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e ao mesmo tempo inquietações acerca da Educação Infantil vinham à tona.

A experiência de conviver tanto com o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos quanto com a Educação Infantil foi determinante para buscar ingressar no Curso de Pós-Graduação e pesquisar a transição entre essas etapas.

Desse modo, a intenção foi desenvolver um projeto de pesquisa-intervenção (DAMIANI et al., 2013) junto às Escolas da rede municipal de Arroio Grande a fim de averiguar como estaria ocorrendo a transição da última etapa da Educação Infantil para a primeira etapa do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, nas seis Escolas do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e três Escolas de Educação Infantil do Município de Arroio Grande/RS. Com base nesses dados busquei também oportunizar aos professores espaços de discussão de tal maneira que as discussões envolvendo os documentos que legitimam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos recaíssem no contexto escolar, em suas práticas educativas e subsidiassem a construção colaborativa de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre as etapas de ensino em debate.

Segundo fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), o Município de Arroio Grande possui uma área de unidade territorial de 2.513,597 km², com uma população estimada de 18.949 habitantes, abrangendo um total aproximado de 154 crianças Pré-escolar B e 84 crianças no 1º (primeiro) ano

do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos na rede municipal, conforme dados estatísticos do Censo Escolar.

Pertence a rede municipal de ensino as seguintes escolas¹:

- Escola Municipal de Educação Infantil Elisa Paias Messon (localizada na zona central do Município)
Endereço: Rua Júlio de Castilhos, 850.
Turmas Atendidas: Alunos do Berçário, Maternal e Pré-Escolar;
Total de alunos da Escola: 99 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 29 alunos
- Escola Municipal de Educação Infantil Edgar Dutra Lisboa² (localizada na zona periférica do Município)
Endereço: Rua Jesus Arlindo de Freitas, s/nº.
Turmas Atendidas: Alunos do Berçário, Maternal;
Total de alunos da Escola: 57 alunos
- Escola Municipal de Educação Infantil Leonel Brizola (localizada na zona periférica do Município)
Endereço: Rua Leonel Fagundes, 1985, Bairro Lauro Ribeiro.
Turmas Atendidas: Alunos do Berçário, Maternal e Pré-Escolar;
Total de alunos da escola: 223 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 46 alunos
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart
Endereço: Avenida da Saudade
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9º ano;
Total de alunos da escola: 413 alunos

¹ As Escolas, representadas pela figura da diretora, autorizaram a identificação do nome da Instituição. Os termos de autorização encontram-se com a pesquisadora.

² A escola foi desconsiderada da pesquisa uma vez que não atende alunos da última etapa da Educação Infantil (Pré B).

Alunos matriculados no Pré B: 39 alunos

Alunos matriculados no 1º ano: 36 alunos

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves
Endereço: Av. Herval
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano;
Total de alunos da escola: 215 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 14 alunos
Alunos matriculados no 1º ano: 17 alunos
- Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – 1.ª Conquista (localizada na zona rural do Município)
Endereço: Chasqueiro
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano;
Total de alunos da escola: 64 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 08 alunos
Alunos matriculados no 1º ano: 03 alunos
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Arlindo Martins (localizada na zona rural do Município)
Endereço: Palma
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano;
Total de alunos da escola: 07 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 01 aluno
Alunos matriculados no 1º ano: 01 aluno
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.ª Neir Horner da Rosa
Endereço: Bairro Promorar
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano;
Total de alunos da escola: 136 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 12 alunos
Alunos matriculados no 1º ano: 17 alunos

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Mauá
Endereço: Granja Bretanhas S/A, sem número
Turmas Atendidas: Alunos do Pré-Escolar ao 9.º ano;
Total de alunos da escola: 152 alunos
Alunos matriculados no Pré B: 05 alunos
Alunos matriculados no 1º ano: 10 alunos

Frente à realidade da Educação no município de Arroio Grande, a necessidade de oportunizar momentos de reflexão sobre essas mudanças provocadas na relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as leis n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005a) e 11.274/06 (BRASIL, 2006a), a reestruturação das escolas e a reflexão dos professores para atuarem diante dessa realidade, justifica-se a realização do projeto de pesquisa-intervenção.

A Lei 9394/96 que estabelece novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, destaca que o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e Pré-escolas (de 4 e 5 anos) constitui a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei n.º 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração e o ingresso das crianças de seis anos nessa etapa, evidenciando ainda em seu art. 32 que “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 (...)” (BRASIL, 2006a).

Em cada uma das etapas de ensino, estão expressas suas concepções de atendimento, definindo ainda, de maneira clara, seus objetivos que pontuam que cada etapa possui singularidades e que, muitas vezes, por falta de conhecimento, geram incertezas em relação ao trabalho a ser desenvolvido em cada uma delas.

Segundo as orientações do MEC (BRASIL, 2006a), deve-se procurar minimizar as diferenças entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Assim, elas reforçam a necessidade de proporcionar espaços de discussão e de estudos teóricos relativos aos documentos que fundamentam as concepções de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, oportunizando de forma dialógica, participativa e colaborativa que os professores sintam-se parte integrante desse processo e elaborem uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já sinaliza nesse sentido, determinando que as instituições de Educação Infantil devem ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação da sua comunidade escolar, imprimindo uma identidade própria para a escola, conforme enfatiza o art. 13, incisos I e II, da referida lei:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (BRASIL, 1996).

De modo convergente, as orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dispostas pelo MEC (BRASIL, 2004, p.11), também trazem em seu teor a ideia de que é necessário:

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.

Além de abrirem-se espaços para a discussão de temas relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, uma das intenções será possibilitar que cada professor torne-se um sujeito reflexivo, capaz de colaborar para transformar a gestão escolar. Segundo Oliveira (2011, p. 42),

(...) tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola.

Algumas questões foram centrais e direcionaram esses debates e, conseqüentemente, pautaram a elaboração do projeto de intervenção, destacando-se: O que caracteriza, com base nas metodologias dos professores, a Educação Infantil? Como se caracteriza a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como se dá a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Como minimizar a ruptura entre esses níveis da Educação Básica?

A partir destas perspectivas e questionamentos, a pesquisa foi realizada em duas Escolas Municipais de Educação Infantil e seis Escolas Municipais do Ensino Fundamental do Município de Arroio Grande/RS, tendo como sujeitos da pesquisa 15 (quinze) professores que atuam no Pré-Escolar B (última etapa da Educação Infantil) e no 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os professores participaram desse estudo mediante a assinatura e a anuência do termo de consentimento (ANEXO A). Segue abaixo o quadro com a caracterização geral dos professores participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos professores participantes

Professores	Formação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no Magistério
P ₁	Licenciatura em Pedagogia	Um ano	Um ano
P ₂	4º semestre de Pedagogia	Um ano e meio	Nove anos
P ₃	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Supervisão Educacional	Dois anos	Dezessete anos
P ₄	4º semestre de Pedagogia	Dois anos	Dois anos
P ₅	Licenciatura em Pedagogia e	Dois anos	Vinte e três anos

	Especialização em Mídias na Educação		
P ₆	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Dez anos	Doze anos
P ₇	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Supervisão Escolar	Cinco anos	Onze anos
P ₈	Letras e Especialização em Educação Especial.	Sete anos	Quinze anos
P ₉	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Especial	Um ano	Seis anos
P ₁₀	Licenciatura em Letras	Sete anos	Dez anos
P ₁₁	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Orientação/ Supervisão	Sete anos	Doze anos
P ₁₂	Magistério	Quatro anos	Quarenta anos
P ₁₃	Licenciatura em Pedagogia	Quinze anos	Vinte e oito anos
P ₁₄	Licenciatura em Pedagogia	Dez anos	Treze anos
P ₁₅	Licenciatura em Pedagogia	Março de 2016	Vinte e dois anos
P ₁₆	Licenciatura em Pedagogia	Seis anos	Vinte anos
P ₁₇	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Orientação/ Supervisão	Cinco anos	Vinte anos
P ₁₈	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Infantil e Supervisão Escolar	Dois anos	Onze anos

P ₁₉	Licenciatura em Pedagogia	Dois anos e meio	Dez anos
-----------------	---------------------------	------------------	----------

Fonte: Dados fornecidos pela escola e tabelados pela autora.

Inicialmente a pesquisa abrangeria quinze professores da rede municipal de Arroio Grande, que estariam atuando em turmas do Pré B e do 1º ano. No entanto, diante da sugestão dos próprios professores que estavam participando das Rodas de Conversa, o convite foi ampliado aos demais professores que quisessem participar. Nesse sentido, somaram-se ao grupo, a partir da 4ª roda mais quatro professores, também pertencentes à rede municipal, totalizando ao final da pesquisa dezenove professores.

O projeto de pesquisa-intervenção consistiu em realizar observações nas salas de aula dos professores que atuavam na última etapa da Educação Infantil (Pré B) e na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ano) centrando-se o olhar na proposta pedagógica de cada professor, rotina escolar, tempo e espaço.

Realizada as observações, por entender que esse instrumento de coleta de dados traria uma visão restrita em relação à percepção dos professores, elaborei uma entrevista semi-estruturada contendo o seguinte roteiro:

Formação Acadêmica:

Nível de Atuação:

Há quanto tempo atua na Educação Infantil e/ou no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos?

Como você compreende o trabalho pedagógico na Educação Infantil?

O que entendes que caracteriza o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos?

Como vê a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Que necessidades apontas em relação à prática pedagógica para a transição entre estas duas etapas? Que propostas?

Com base na entrevista foi possível compreender qual seria a percepção dos professores em relação à Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para a interpretação dos dados foram utilizados elementos da análise de conteúdos, que permitiu delimitar as categorias que foram contempladas nas oito rodas de conversa realizadas no projeto de pesquisa-intervenção.

Segundo Trivínos (2010), a análise de conteúdo caracteriza-se por ser um método estruturado para ser utilizado nas comunicações humanas, dando enfoque ao conteúdo das mensagens. Por essa natureza, é um método que privilegia a linguagem oral ou escrita sobre outras formas de comunicação. Em se tratando de um método, a análise de conteúdos pressupõe uma série de passos que envolvem a classificação dos conceitos, a codificação e a categorização dos mesmos.

A partir dessas informações o texto está organizado em seis partes. Na primeira parte, apresento a introdução, elencando o tema, a justificativa, e o objetivo do projeto pesquisa-intervenção. Na segunda parte, registro o referencial teórico que embasou o projeto e que está dividido em três subitens: Concepção de Infância; subdivido em: Breve Histórico de Construção da Concepção de Infância e Escolarização da infância, o Trabalho Pedagógico e as Políticas na Educação Infantil no Brasil e o Processo Pedagógico no 1.º ano.

Na terceira parte apresento o Percorso Metodológico do projeto de pesquisa-intervenção. Em seguida, a quarta parte, destina-se ao projeto de intervenção e análise das intervenções. Na quinta parte realizo a avaliação da intervenção. Por fim, na última parte, trago as considerações finais, momento em que compartilho as contribuições desencadeadas pelo projeto de pesquisa-intervenção, e em seguida as referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O projeto de pesquisa-intervenção baseou-se na perspectiva de intervir diretamente nas escolas, no sentido de fazer pesquisa em educação. Partiu-se de anseios que me acompanhavam enquanto professora, e que foram evidenciados também pelas demais professoras que contribuíram para direcionar os caminhos e resultados da pesquisa.

De acordo com Santos (2000):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, crenças, e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais, ou de arquivo, nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2000, p.16).

Inicialmente pontua-se um breve histórico em relação à infância, recorrendo a autores como Philippe Ariès (1981) que, além de discorrer sobre a infância e o sentimento a ela atribuído, argumenta como na infância o modelo de escolarização foi se estruturando e se consolidando.

Em seguida, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) (BRASIL, 1990), na Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009a), nas Leis n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) e n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), elencam-se alguns avanços que recaíram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

2.1 Concepção de Infância

2.1.1 Breve Histórico de Construção da Concepção de Infância

Na Idade Média, as idades da vida exerciam um lugar significativo nos tratados pseudocientíficos, e essa terminologia erudita, com o passar do tempo, tornou-se familiar, indicando um período diferente da vida: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade.

O historiador Philippe Ariès (1981), em seu livro *História Social da Criança e da Família*, define infância como:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até sete anos, e nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (ARIÈS, 1981, p. 6).

Até meados do século XII a infância era ignorada ou as pessoas não tentavam retratá-la em seu sentido real. Essa ideia estava presente principalmente na arte medieval em cujas obras as crianças eram representadas como adultos em miniatura, reproduzidas em escala menor. Isso evidenciava que não havia distinção entre adultos e crianças, reforçando que de fato a infância era desconsiderada, uma vez que suas roupas não se diferenciavam das dos adultos e os jogos praticados eram os mesmos, tanto para as crianças, quanto para adultos.

Por volta do século XIII, embora a concepção de infância estivesse ainda estritamente relacionada à ideia de dependência e fragilidade, ocorre uma transformação histórica e social, vindo a criança ser compreendida como um sujeito que necessita ser protegido e cuidado. Para se transpor essa etapa da vida, era necessário romper com a dependência existente ou com os mais baixos degraus da dependência, já que constantemente usavam-se, na língua falada, palavras como lacaios, auxiliares, soldados (homens de baixa condição ou submissos) para designar as crianças.

Nos séculos XV e XVI, ocorre a evolução no campo da história da arte e da iconografia, mas somente no fim do século XVI e durante o século XVII é que se evidenciou uma significativa consideração da infância, visto que nas obras de arte a criança passa a ser desenhada/pintada, sozinha, ou como a figura central da imagem.

Uma característica marcante dessa época foi o surgimento dos dois sentimentos da infância: a paparicação, a disciplina e a racionalidade dos costumes. O primeiro via a criança como um objeto de distração para os adultos devido a sua graça e gentileza. Essa paparicação era um sentimento presente entre as classes mais altas e visível também entre as mais pobres. O segundo formou-se entre os moralistas e os educadores do século XVII, inspirando a educação do século XX e estava associado à preocupação moral em preservar a disciplina.

No início do século XVIII surgiram termos como “enfant”, expressão empregada que seria sinônimo de saudação, agrado ou de levar alguém a realizar

algo, evidenciando de fato a relação de dependência que era atribuída à palavra infância.

Percebe-se que esses sentimentos perduram até hoje, inicialmente ocorre o sentimento de dependência dos adultos em relação às crianças, esmerando-se no cuidado/proteção; em seguida vem à fase da paparicação, em que a criança com sua graciosidade e seu comportamento tende a divertir, entreter o adulto e, por último, a etapa do disciplinamento, pois, através de ensinamentos e de regras, tenta-se “educar”, disciplinar as crianças.

2.1.2 Escolarização da infância

Na Idade Média a escola e o colégio, espaços vistos como forma de isolar cada vez mais as crianças, inculcando-lhes a disciplina e o autoritarismo, eram instituições voltadas para um reduzido número de clérigos de diferentes idades. Nessa época, não havia importância em relação à idade, pois as crianças ingressavam na escola por volta dos dez anos e, ali, adultos que tivessem o interesse em estudar, naturalmente, ocupavam o mesmo espaço, já que o importante era o que estava sendo ensinado.

Segundo Ariès (1981, p. 108), “(...) um adulto poderia ouvir a leitura do livro de Donat no mesmo momento em que um menino precoce repetia o *Organon*: não havia nisso nada de estranho”. Hoje em dia não se visualiza nos espaços escolares essa mistura entre as idades, ou seja, crianças pequenas estudando juntamente com os adultos.

Ainda, nesse período, salienta-se que a escola não possuía acomodações amplas, sendo o ensino ministrado em espaços diferentes, na porta ou dentro da igreja, em uma esquina, na rua, porque o importante era ensinar. Ariès (1981, p. 108), em uma passagem do seu livro *História Social da Criança e da Família*, descreve como eram esses espaços: “Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parecesse suspeito”.

O mestre, considerado a figura do professor, às vezes, acompanhado por um auxiliar, não controlava a vida cotidiana dos seus alunos, pois, estes assim que acabavam suas lições, escapavam à sua autoridade.

Percebem-se semelhanças em relação à formação da instituição escolar. Havia em ambas as sociedades, a medieval e a contemporânea o papel do mestre como aquele que detinha o saber e a quem competia ensinar os alunos, assim como a presença de um auxiliar, embora não se vislumbrasse na história da criança, qual de fato teria sido o seu papel à época, subentendendo-se que ele exercesse uma função colaborativa à do professor.

O documento elaborado pelo MEC denominado Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009b) destaca a figura do auxiliar, tendo dentre as atribuições à troca de roupa, a alimentação e a saúde, atividades voltadas ao âmbito assistencial, enquanto que aos professores caberiam as funções de caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos.

Essa diferenciação de funções é questionável, pois indica que há uma separação entre educar e cuidar, quando na verdade a proposta é que essas práticas sejam processos indissociáveis.

Ao refletir sobre a escolarização da infância, conclui-se, então, que a história retrata a forma como se constituiu o sentimento dessa fase, uma vez que a intenção era a entrada imediata da criança no mundo do adulto. Hoje, ao contrário, o desafio social consiste na construção e no investimento em instituições que educam e cuidam especificamente da primeira etapa da vida humana.

2.2 O Trabalho Pedagógico e as Políticas na Educação Infantil no Brasil

Até a década de 80, a Educação Infantil no Brasil era compreendida como uma questão sem relevância e de pouco interesse (FARIA; AQUINO, 2012). Somente a partir desse período, impulsionada por movimentos sociais, como fóruns voltados a discutir a temática da Educação Infantil, pesquisas e estudos relacionados à área, é que os olhares se voltaram para essa etapa de atendimento.

Vários autores como Machado (2005); Delgado, Mota e Albuquerque (2004); Craidy e Kaercher (2001) entre outros tantos, evidenciam que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os Referenciais Curriculares Nacionais e a Emenda 59/2009 trouxeram significativos impactos para a Educação Infantil.

Dentre as relevantes contribuições, a Constituição Federal em seu art.30 (BRASIL, 1988) pontua que cabe aos Municípios a incumbência de reger essa etapa do Ensino e enfatiza ainda:

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Em sua redação está explícita a ideia de quais seriam os espaços específicos para o atendimento dessas crianças e a faixa etária a ser abrangida. Sendo que a creche destina-se ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e a Pré-escola ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos.

A integração das duas modalidades (creche e Pré-escola) como parte integrante da Educação Infantil é sinônimo da criança ser educada e cuidada, processos estes, complementares, indo ao encontro das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que apontam que a Educação em sua integralidade deve entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n.º 8.069, instituído em 13 de julho de 1990, é outro documento legal, que tem como objetivo dispor acerca dos seus direitos. A criação dessa Lei possibilitou que esses dois entes passassem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres, pessoas em pleno desenvolvimento, reforçando as ideias contidas na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que preconiza também esse princípio.

Entende-se que a Educação Infantil ao ser assegurada por lei como um direito, eleva a criança à condição de sujeito em pleno desenvolvimento, e a infância como um processo, que influencia na formação social do indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), também marcou consideravelmente a trajetória da Educação Infantil ao inseri-la como primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A referida Lei retrata ainda que:

Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Esse artigo da LDBEN nos aponta princípios como cidadania que passam a vigorar como preceitos a serem difundidos na Educação Infantil, levando-nos a refletir acerca da importância que essa etapa da Educação exerce na formação e desenvolvimento integral da criança.

Atualmente a Educação Infantil vem sendo atrelada à função pedagógica e educativa, em que cuidar e educar são compreendidas como práticas complementares e indissociáveis.

Nessa perspectiva, a LDBEN retrata o papel do profissional da Educação Infantil, definindo como nível de atuação para a docência nessa etapa, professores com habilitação em nível médio ou superior.

Debates acerca da Educação Infantil foram avançando e suscitando novas leis como a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que em seu contexto retrata a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Pré-escola, com a extensão da escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos.

A Emenda Constitucional desencadeia reflexões em relação a dois aspectos de extrema relevância: a obrigatoriedade do acesso da criança ao ambiente escolar mais cedo, o que inevitavelmente antecipa seu ingresso ao universo escolar. E sua obrigatoriedade, à medida que essa etapa de ensino torna-se obrigatória, transformando o direito constitucional dos pais de optarem ou não por matricularem seus filhos na Pré-escola.

Diante desse impasse, a ideia que deve sobressair é que cabe às instituições educacionais a reformulação de seus projetos pedagógicos, com vistas a atender as especificidades que envolvem essas crianças, uma vez que a Educação Infantil deve ser um espaço de se viver a infância.

O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) vem somar às leis que trazem em seu teor a preocupação com a formulação de ações voltadas à Educação Infantil. Para tanto, projeta as seguintes ações:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação

infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Com o objetivo de efetivar as metas apontadas no Plano Nacional de Educação, foram elencadas algumas estratégias.

Dentre as estratégias apontadas na Meta 1, destaca-se a proposta retratada no item 1.8 que evidencia a necessidade de promover a oferta inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente o atendimento por profissionais com nível superior.

Atendendo as orientações do Governo Federal, o Município de Arroio Grande, representado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a comunidade escolar, elaborou seu Plano Municipal de Educação, apontando metas e estratégias para cada uma das etapas de ensino, com base na realidade local.

Inicialmente foi enviado para cada escola da rede municipal um esboço organizado pela SME no qual foi possível fazer intervenções e apontar sugestões. Em seguida, em uma plenária, foram lidas as sugestões que haviam sido apontadas pelas escolas e incluídas no Plano. Antes da aprovação do PME pela Câmara de Vereadores, houve ainda mais alguns encontros com a participação da comunidade escolar para finalização do documento.

Extrai-se do Plano Municipal de Educação (ARROIO GRANDE, 2015, p. 7) o item 1.20 que retrata como estratégias, assegurar a formação continuada aos profissionais da educação infantil, evidenciando que há por parte do Município a intenção de assegurar a formação continuada, convergindo dessa forma com as estratégias pontuadas no Plano Nacional de Educação.

Como iniciativas para a formação inicial, há no município de Arroio Grande extensões de universidades com cursos de Licenciatura em Pedagogia, Administração de Empresas e Pós-graduação, possibilitando que as pessoas possam cursar o nível superior, qualificar-se profissionalmente e reverter os conhecimentos em melhorias para a educação.

O item 1.1 do Plano Municipal de Educação (ARROIO GRANDE, 2015) que versa acerca do Ensino Superior, tem como uma das propostas ampliar a oferta de

vagas na educação superior por meio de convênios com Universidades Federais, a partir da demanda local.

Em relação à formação continuada, os profissionais que atuam nas escolas da rede municipal participam anualmente de Fóruns, Seminários e Simpósios organizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Outro fator que reverteu na melhoria da qualidade da Educação, principalmente nas Escolas de Educação Infantil, foi à realização de Concurso Público, exigindo aos profissionais, nível superior com habilitação nessa área, o que fez com que o perfil de profissionais, que antes era formado por profissionais sem habilitação específica, fosse alterado para professores com habilitação na respectiva área.

É importante destacar ainda do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 4) a estratégia 1.13, que pontua a necessidade de preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o oferecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam os Parâmetros Nacionais de Qualidade e a articulação com a etapa seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Nesse sentido, indo ao encontro das estratégias contidas no PNE, o item 1.4 do Plano Municipal de Educação (ARROIO GRANDE, 2015, p. 5) aponta como estratégia

Construir, reformar, ampliar e regulamentar creches e pré-escolas com recurso do poder público ou em parceria com instituições públicas ou privadas, em conformidade com os padrões arquitetônicos do MEC, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos culturais e regionais (...).

Percebe-se, que há por parte do município de Arroio Grande, a preocupação em buscar estruturar as escolas de Educação Infantil com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, investindo em melhorias na infraestrutura, bem como na implementação de novas escolas para atender essa faixa etária.

Quanto à meta 2 do Plano Nacional de Educação que também traz estratégias relativas à Educação Infantil, destaca-se a estratégia 2.7 que afirma

disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação, do calendário escolar de acordo

com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (BRASIL, 2014, p. 5).

Corroboram nessa mesma perspectiva, as ideias presente no item 1.17 do Plano Municipal de Educação (ARROIO GRANDE, 2015, p.10): “Garantir na proposta curricular do Município, orientações metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico do educador, de forma a respeitar as especificidades da cultura local”, deixando explícita a importância da organização curricular, da flexibilização do trabalho pedagógico de cada uma das escolas, atentando para particularidades locais.

A Educação Infantil sofreu significativas mudanças em sua história, a partir da formulação de leis voltadas a essa etapa de ensino, as quais recaíram sobre a instituição escolar, incluindo seus espaços, tempos, proposta pedagógica, currículo.

De acordo com Silva (1999, p. 150), “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso...”. Assim, pensar acerca do currículo é algo que vem desafiando os profissionais que atuam na escola (direção, coordenação, professores...).

Entende-se que o currículo não é algo neutro, ele deve possuir uma intencionalidade, um objetivo claro. Como organizar o currículo? De que forma? O que trabalhar? Como pensar em temas como espaço, tempo, lugar, atividades, materiais? São algumas das questões que devem permear este currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009c) apontam como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira. Definindo ainda, em seu item 2.2, a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009c, p.14)

Deixa explícito qual é a concepção de criança existente, ou seja, a criança como sujeito ativo nesse processo, que brinca, se movimenta, interage, constrói e reconstrói seu conhecimento e que, portanto, deve ser considerada como um sujeito único, que possui diferentes ritmos.

Segundo Craidy & Kaercher (2001, p. 68):

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

Dessa forma, ao pensar na organização curricular, deve estar claro que a criança ao ser considerada um sujeito em desenvolvimento, requer que este currículo seja algo específico a ela, resultando com isso, não somente no reconhecimento da sua identidade, mas também na sua participação ativa neste processo, aspectos compreendidos como fundamentais na elaboração e/ou reformulação curricular.

2.3 O Processo Pedagógico no 1.º ano

O processo de mudança de enfoque no Ensino Fundamental foi desencadeado já em 2005 a partir da promulgação da Lei n.º 11.114/05 que teve como objetivo tornar obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos com oito anos de duração. No ano seguinte, com a entrada em vigor da Lei 11.274/06 amplia-se a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, mantendo em sua redação a obrigatoriedade da matrícula, com a inclusão das crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino.

Dentre as propostas de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos está o de assegurar um aumento do período de permanência das crianças na escola e, conseqüentemente, maiores oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, Rapoport e Sarmiento (2009) enfatiza que:

O ensino fundamental de nove anos não foi concebido com o intento de levá-las a terem contato mais cedo com os conteúdos escolares, mas de fazer com que elas se apropriem mais cedo das oportunidades de conhecimento que a escola propicia (p. 10).

Conforme as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa modificação vai além da inclusão de mais um ano de ensino.

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p.16).

A autora traz em discussão ainda que a mudança para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que o trabalho educativo seja repensado.

A aprendizagem não depende somente da ampliação do número de anos no ensino obrigatório, mas também da forma com que o trabalho pedagógico é direcionado junto a essas crianças.

Repensar esse trabalho inclui em repensar a organização curricular, os espaços escolares, os equipamentos, os recursos, e essa tarefa é complexa.

Inevitavelmente, a ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove)anos gera uma série de inquietações por parte dos professores, entre elas: De que forma acolher estas crianças respeitando a infância também no Ensino Fundamental? O que e como trabalhar? O currículo voltado ao primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deve ser uma continuidade do trabalho desenvolvido na Pré-escola?

Antes de refletir acerca dessas questões, deve-se ter explícita a compreensão de que em ambas as etapas de ensino a infância está presente, seja através das crianças que estão na Educação Infantil ou aquelas que estão ingressando no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e que a criança é um sujeito social, permeado de cultura, história, que deve ser considerada em suas especificidades.

É necessário também que se leve em consideração que as crianças que ingressam com seis anos no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que tenham ou não frequentado a Educação Infantil, irão se deparar com um universo novo, nesse caso, o Ensino Fundamental.

Kramer (2007) pontua que a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico dentro da escola, e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

O diálogo entre os professores de ambas as etapas de ensino é um dos pontos fundamentais para reestruturar a proposta curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pois haverá uma continuidade do trabalho pedagógico e não uma ruptura.

As Orientações, para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade (BRASIL, 2007a), elaboradas, pelo MEC, apontam que a Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, já que ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento, a alegria e a brincadeira estão presentes na educação infantil também.

Retomando essas ideias, é necessário que o professor, de forma criteriosa, busque transformar sua sala de aula em um espaço que acolha, em que o brincar, algo próprio da natureza infantil seja incentivada, bem como a exploração de diferentes linguagens.

As orientações evidenciam a importância do brincar nessa etapa de ensino, uma vez que é considerada uma expressão legítima e única da infância; uma possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Esse novo redimensionamento para receber as crianças no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deve passar pela organização dos sistemas de ensino, pela reformulação dos currículos, pela reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Dessa forma, o município de Arroio Grande em 2013 aderiu ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa com o objetivo de oportunizar a formação continuada dos professores que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o recebimento de material didático pedagógico e conseqüentemente a apropriação de conhecimentos em relação à alfabetização.

Com base nos direitos de aprendizagem contidos nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa (BRASIL, 2012), a Secretaria Municipal de Educação juntamente com os professores das respectivas turmas adequaram os planos de estudo, a fim de garantir às crianças o direito de alfabetização até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Tal documento defende ainda que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da reflexão sobre tais planos ainda considero fundamental não se perder de vista a infância dessas crianças, o espaço para a brincadeira, o faz de conta, a imaginação, características próprias dessa fase da vida, bem como, ter a clareza de que, embora se delimite um prazo para que a alfabetização se efetive, cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem, que deve ser considerado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto de pesquisa-intervenção teve como temas centrais a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, mais precisamente a transição entre essas etapas, tendo como sujeitos da pesquisa os professores que atuam respectivamente na última etapa da Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, de oito escolas da rede municipal de Arroio Grande/RS.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

- Subsidiar a construção de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar como se efetiva a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

- Investigar como a Educação Infantil e Ensino Fundamental são vistos e entendidos pelos professores que atuam nas turmas pesquisadas;

- Analisar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação para o 1.º ano do atual Ensino Fundamental, os planos de estudo das turmas do Pré-escolar B e do 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

- Analisar junto às turmas do Pré-Escolar B e 1.º ano, os espaços, os tempos, a proposta pedagógica, o currículo, a metodologia adotada pelas Escolas e respectivos professores;

- Implementar espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas tanto na Educação Infantil quanto no 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

- Elaborar um documento com Proposta Político Pedagógica de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município de Arroio Grande.

O projeto de pesquisa para construção do diagnóstico consistiu em uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção pedagógica.

Com base em Damiani et al., (2013), afirma-se que

(...) pesquisa do tipo intervenção pedagógica é definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (p.57).

A organização do método de investigação se subdividiu em dois procedimentos metodológicos: método de intervenção e método da avaliação de intervenção. Segundo Damiani et al., (2013),

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. No caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas. **O método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção (grifo meu) (p.62).

Para a efetivação do método de investigação definiu-se que a observação, seria um dos instrumentos iniciais de coleta de dados.

A seguir apresentam-se os instrumentos de coleta utilizados no projeto de investigação:

a) Observação

Tanto quanto na entrevista, a observação ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associadas a outras técnicas de coleta a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para a realização das observações, organizou-se um cronograma de realização das visitas às oito escolas da rede municipal de Arroio Grande, delimitando-se os seguintes critérios: localização das escolas (primeiramente, observações nas escolas localizadas na zona urbana da Cidade, em seguida, aquelas pertencentes à zona rural), data e horário das visitas (agendamento prévio das visitas com os professores).

As observações foram dando uma visão mais abrangente de como ocorria a rotina escolar, a proposta pedagógica de cada um dos professores envolvidos na pesquisa e serviram como subsídios para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada - instrumento de coleta aplicado, logo em seguida.

Além das observações, as entrevistas semiestruturadas - instrumentos de coleta de dados utilizados durante o projeto de intervenção - foram realizadas com quinze professores que atuavam com a última etapa da Educação Infantil (Pré B) e primeira etapa do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (1º ano) de oito escolas da rede municipal de Arroio Grande/RS.

(...) a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados. (...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2010, p. 145-146).

Esse procedimento procedeu-se de maneira semelhante às observações, agendando-se não somente o dia, mas também o melhor horário para conversar com os professores. Informalmente, comentava qual era o propósito do projeto de investigação, relatando-o sucintamente. Depois disso, com maior interação, ambiente mais descontraído e menos formal realizava as entrevistas. Estas, em sua maioria ocorreram na secretaria da Escola, em um local mais silencioso, tranquilo, no período do intervalo dos professores.

Assim como as observações, as entrevistas transcorreram de maneira tranquila. Optou-se por gravar as entrevistas e depois degravá-las, assim como afirma Trivinõs (2010),

A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isso tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar, etc., as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas (p.148).

A gravação e posterior degravação das entrevistas permitiram que as informações fossem transcritas de maneira fidedigna, enriquecendo ainda mais o projeto, pois, à medida que iam sendo realizadas as entrevistas com os professores,

transparecia a visão existente em relação tanto a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

As entrevistas consistiam em coletar informações acerca da percepção dos professores em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a sua formação acadêmica, seu nível e tempo de atuação na Educação Infantil ou no 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e ainda se já atuavam ou não nessas duas etapas, como compreendiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o que entendiam que caracterizava o 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, como viam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e também que necessidades apontavam em relação à prática pedagógica para a transição entre essas duas etapas.

Realizadas as entrevistas, a etapa seguinte consistiu em extrair aspectos convergentes e/ou divergências a partir da fala dos professores entrevistados, utilizando para isso o Procedimento da Análise de Conteúdo, conforme Triviños (2010, p.160), em cujos métodos de análise de dados essa pesquisa se fundamentou. Assim,

(...) um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “das mensagens”. Isso limita o âmbito do método, privilegiando, mas não excluindo outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral. Verdadeiramente, nossa intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos (TRIVIÑOS, 2010, p.160).

Ao analisar as entrevistas realizadas pelos professores de ambas as etapas de ensino, notou-se que havia colocações em que algumas ideias, expressões ou palavras se assemelhavam como, a necessidade de uma rotina escolar, da importância do lúdico, dando indicativos de que este pensar, embora próprio de cada professor, convergia em alguns aspectos presentes, seja em sala de aula ou na vivência como docente, delimitando algumas categorias apresentadas a seguir.

Nas colocações apontadas pelos professores surgiram também divergências em relação a um mesmo questionamento, como por exemplo, a professora P₂ ao trazer seu posicionamento quanto ao que caracteriza o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos menciona “(...)conhecer as palavras, saber juntar, mas não a obrigação deles saírem lendo no 1º ano, é a minha opinião, né”, enquanto que a professora P₁₂ pontua “Pra mim é fundamental é a alfabetização no

1º ano, eu sou a moda antiga, mas eu pra mim o aluno tem ficar alfabetizado no 1º ano”, desencadeando com isso, as demais categorias trazidas em debate neste Projeto.

3.2 Diagnóstico

A primeira parte deste Projeto consiste na elaboração do diagnóstico. Para isso, os procedimentos de coleta de dados se basearam em observações e em entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

As observações foram realizadas em duas Escolas de Educação Infantil e em seis Escolas de Ensino Fundamental de Arroio Grande/RS, a fim de inicialmente criar vínculo com os professores que atuavam no Pré-Escolar B e no 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e não ser vista como uma intrusa ou detentora do saber, mas sim como uma pesquisadora de informações que poderão ser revertidas no trabalho educativo deles próprios ou de outrem. Acredita-se que por conhecer a grande maioria dos professores da rede municipal de Arroio Grande e vice-versa, esse momento de estreitar laços foi muito tranquilo, visto que era recepcionada em cada uma das visitas, de forma carinhosa e atenciosa. Cabe destacar que sempre se buscou ser uma observadora neutra, sem intervir no andamento da sala de aula.

No decorrer das observações, ficava por algum tempo no fundo da sala ou ao lado da mesa do professor a observar, optando por fazer anotações somente ao final, pois sentia que ao fazer menção de alguma anotação, o semblante, tanto do professor quanto dos alunos, mudava como se dissessem “o que será que ela vai anotar” “será que disse ou fiz algo errado”. Esta foi a alternativa encontrada para demonstrar que, na verdade, a proposta era fazer um trabalho em parceria com os professores e que necessitava da contribuição de todos. Percebia que a aceitação da presença para os grupos de alunos visitados estava se tornando natural que, algumas vezes, era interpelada pelos próprios professores para compartilhar seus avanços, progressos, aplicação de alguma atividade exitosa ou de atividade que não saísse como eles desejavam.

Nesses momentos de observação, o objetivo era perceber como os professores desenvolviam as suas práticas educativas, como era o espaço e a rotina escolar.

Notou-se que as escolas de Educação Infantil apresentavam uma rotina específica, com horários definidos para a entrada das crianças, para a hora do lanche, para a higiene e para a saída, sendo que algumas utilizavam essa mesma dinâmica para criar nas crianças uma rotina. Constatou-se que os alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seguiam a mesma organização dos demais alunos do Ensino Fundamental, inclusive o horário do recreio.

Quanto à organização espacial, as crianças da Educação Infantil possuíam um mobiliário menor, adequado ao seu tamanho, permitindo que elas mesmas pudessem transportar sua mesa e cadeira. Foi possível observar que a disposição das mesas variava, desde formato de U, semicírculos ou em grupos.

Havia turmas de Educação Infantil em que as crianças se sentavam em mesas circulares, com quatro ou cinco cadeiras, permitindo uma maior interação entre elas, embora não fosse possível deslocá-las pela sala de aula, devido ao pouco espaço existente. Nas escolas de Ensino Fundamental, percebeu-se que a disposição da mobília era organizada de forma diferente, pois apresentava as classes enfileiradas, uma atrás da outra, ocasionando uma menor interação e contato entre os alunos.

Conforme Horn (2004, p. 19),

Podemos inferir, por meio dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores.

Outro aspecto observado nesses espaços é que a grande maioria das escolas, seja de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, organizava-se em cantinhos temáticos: cantinho para o brinquedo, cantinho da leitura..., e buscam utilizar enfeites dependurados ou afixados na parede. Havia Escolas em que a decoração das salas de aulas trazia imagens de desenhos animados, outras buscavam enfeitar as paredes com os trabalhos feitos pelos alunos. Em uma das visitas feitas, uma das professoras fez questão de mostrar um trabalho que os alunos haviam realizado e que foi afixado na parede, deixando implícito que a proposta era deixar registrada nas paredes da sala de aula, trabalhos que deixassem a marca e a identidade cultural dos alunos.

De acordo com Horn (2004, p. 37): “Por meio da leitura ‘das paredes e das organizações dos espaços’ das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem...”.

Posteriormente, comparando os dados observados com a análise das entrevistas foi possível delimitar as seguintes categorias:

- Lúdico x Rotina;
- Transição como momento conflituoso: Ou Brinca Ou aprende;
- Educação Infantil preparação para o Ensino Fundamental;
- Caráter pedagógico na Educação Infantil;
- Letramento;
- Percepção das professoras em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental.

3.2.1 Lúdico x Rotina

Nessa primeira categoria, a partir das colocações feitas pelos professores, as ideias acerca da importância da rotina escolar e do papel do lúdico na Educação Infantil foram centrais. Ao longo das respostas dos professores entrevistados tanto o P₁, o P₂ e o P₆ trazem à percepção em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

P₁ *“Eu acredito que o trabalho na Educação Infantil tem que, além das brincadeiras, né, a gente criar neles uma **rotina** e um comprometimento, né com o”... com a escola, com o trabalho deles que é vir à escola, serem assíduos, fazerem as questões propostas pela professora, criar toda uma **rotina** para que no 1º ano, né, eles já tenham esse entendimento (grifos da pesquisadora).*

A fala do professor P₁ deixa transparecer que, embora considere que deva existir espaço para a brincadeira, é necessário que haja na sala de aula uma rotina clara, com objetivos definidos, que perpassa pela realização das atividades propostas, pela assiduidade e pelo comprometimento. Nesse caso a brincadeira é compreendida como algo secundário, e a Educação Infantil vista como preparatória para o Ensino Fundamental.

Compreende-se que a intenção da professora ao utilizar a expressão “preparação” seria de realizar um trabalho pedagógico na Educação Infantil - etapa em que as crianças se encontram - para uma continuidade a ser desenvolvida no Ensino Fundamental.

*P₂ “Como eu tava comentando, acho que tem que ter **rotina**, tem que ter a brincadeira, mas tem que ter também a noção que o 1.º ano não vai ser só a brincadeira, que eles têm que começarem a ter a **rotina**, de chegar na aula, tu tem que aprender, tu tem que estudar primeiro, depois a gente brinca, se dá para brincar, dá, se não dá, não é, não tem que ser só brincadeira, eles têm que ter mais comprometimento (...).”*

Novamente na fala do professor P₂, é possível perceber que a brincadeira é um elemento importante, mas que perde seu espaço para a rotina, aqui compreendida como sendo sinônimo de preparação para o 1.º ano. Há claramente a ideia de que primeiro as crianças devem aprender, depois brincar.

No artigo “A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil” da Revista Criança (BRASIL, 2007b), elaborada pelo Ministério da Educação, a autora Borba relata que

A escola, entretanto, ao organizar sua rotina e planejar atividades pedagógicas, separa a brincadeira do trabalho e também o prazer do conhecimento. Será que essas dimensões não podem estar articuladas no trabalho com a criança? (BORBA, 2007, p. 13).

Entende-se que essa articulação não somente é possível, como necessária, cabendo ao professor reorganizar sua metodologia de forma com que as crianças aprendam/brincando, e a aprendizagem torne-se algo significativo e prazeroso.

P₆ “Eu acredito assim... que nem todos de repente estejam preparados, justamente por... nesse momento acredito que a prática pedagógica da Educação infantil venha mudando também porque a Educação Infantil já tem aquele momento de sentar, de fazer o trabalho, de fazer a atividade, da hora da rodinha da conversa, pelo que a gente observa as colegas, da hora da leitura...”

Está explícito nas colocações feitas pelos professores que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve basear-se em uma rotina, em momentos pré-definidos, como um subsídio que busca orientá-los no direcionamento da ação docente.

Considera-se a rotina como um aliado na organização do trabalho pedagógico. Porém, ela deve ser organizada de forma coletiva, colaborativa entre o professor e os alunos, até mesmo para que tenha e faça sentido a todos os sujeitos envolvidos. Deve-se ainda ter a clareza de que a rotina escolar está diretamente associada à organização do tempo e do espaço, ao ritmo dos alunos e, por serem aspectos fundamentais, condicionam-na.

Freire (2008, p.117) destaca: “A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, em que os conteúdos são estudados”.

As escolas de Educação Infantil observadas organizam-se com base em uma rotina diária (hora da entrada, hora do lanche, hora da higiene, hora do parque, hora do almoço, hora do descanso) como forma de direcionar o trabalho educativo dos professores. No entanto, essa rotina institucional é algo flexível, sujeita à imprevisibilidade de acontecimentos, portanto os momentos vividos na escola não devem ser sinônimos de algo rotineiro e tedioso, mas sim, momentos vivos, mutáveis, marcados pela identidade do grupo. Assim, é de extrema relevância sua flexibilização.

Rotina, aqui, é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) viva do grupo, como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo (FREIRE, 2008, p. 117).

Ao comparar a rotina escolar ao pulsar das batidas de um coração, a autora reforça a importância do respeito aos diferentes ritmos, de saber fazer uso dessa situação, levando em consideração as especificidades dos alunos.

Outro aspecto marcante nas colocações feitas por ambos os professores refere-se à brincadeira.

Nas propostas curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a brincadeira e a interação são consideradas eixos norteadores, evidenciando a importância do lúdico como prática

educativa. Essa mesma compreensão é demonstrada pelas professoras ao atribuírem ao lúdico um papel de extrema relevância.

P₁ *“**Eu acredito que o trabalho na Educação Infantil tem que, além das brincadeiras, né, a gente criar neles uma rotina...**”*.

P₂ *“**tu tem que aprender, tu tem que estudar primeiro, depois a gente brinca, se dá para brincar, dá, se não dá, não é, tem que ser só brincadeira, eles têm que ter mais comprometimento, (...)**”*.

Embora se subentenda que os professores P₁ e P₂ percebam a relevância da brincadeira para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a rotina escolar é algo que ainda se sobressai quanto se discute acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em relação à relevância do lúdico no trabalho pedagógico na Educação Infantil P₆, P₈ e P₉ respectivamente retratam:

P₆ *“**Importantíssimo, né. Eu acho que é a base de tudo, né eu acho que através do lúdico, né, da vivência deles, trazer coisas inovadoras pros alunos, né que chame a atenção deles,....**”*.

P₈ *“**Pedagógico na Educação Infantil, acho que envolve muito o lúdico, tu vai trabalhar uma letra, uma compreensão de número, uma relação que tu queira fazer para a criança, só através da brincadeira, da ludicidade, até porque eles não têm ainda a maturidade para absorver as informações, mais concretas então através da ludicidade eles vão de uma forma lúdica, brincando, entendo, compreendendo os conceitos.**”*

P₉ *“**Eu acho que na Educação Infantil tem que ser um trabalho mais ahhhhh.... sai um pouco dos conteúdos, trabalhar mais o lúdico, as artes, eu acho aí, o resto, o resto assim, a gente deixa para o 1.º ano, eu acho que o Pré na Educação Infantil tem que trabalhar a coordenação, né, estas coisas assim...**”*.

As colocações apontadas pelos professores destacam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve envolver a ludicidade, na perspectiva de ensinar brincando, de forma que a brincadeira seja o processo central. A brincadeira como processo central em certa medida traz uma visão limitante do conceito de lúdico. De acordo com Brainer et al., (2012, p. 6)

Pois é, o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões.

Em conversa informal com os professores, eles deixam transparecer que o lúdico envolve a brincadeira, os jogos educativos e que o uso desses recursos na prática educativa tende a desencadear a aprendizagem de forma significativa.

O artigo “Jogo e trabalho” de Johann Huizinga (2015) traz uma definição entre jogo e trabalho, em que ambos podem ser considerados como dimensões de um mesmo movimento, ou seja, se há oposição, também surge associação e complementaridade, até mesmo identificação e superposição.

Segundo Huizinga (2015), “no jogo ‘há algo em jogo’ que transcende a finalidade biológica, o seu sentido, que determina sua carga intensa e múltipla de significados. Em primeiro lugar, aparece o seu sentido como divertimento...”.

No processo educativo, essa associação entre o trabalho, no caso o trabalho exercido pelo professor, e o jogo, entendido pelos professores entrevistados como a brincadeira desenvolvida em sala de aula, é visto como atividades que se complementam. Esse trabalho, reflexo das exigências do mercado profissional, da competitividade, de avaliações externas que mensuram a qualidade da educação, se associa a uma forma metodológica diversificada, havendo não somente prazer em ensinar, mas também em aprender, conseqüentemente, muitas vezes, utilizar recursos metodológicos, como o caráter lúdico na prática educativa.

3.2.2 Transição como momento conflituoso: Ou Brinca ou Aprende

A segunda categoria, analisada a partir das colocações dos professores entrevistados, foi a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

como um momento contraditório, visto que a brincadeira e a aprendizagem seriam compreendidas como processos intercalados, ou somente brinca-se ou apenas aprende-se, não havendo uma interseção dessas práticas no processo educativo.

Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013, p. 22) ao discutirem questões sobre o brincar, letramento e infância pontuam que “(...) o interesse em conectar o brincar ao letramento aparece em 1974 e amplia-se nos anos de 1990, inspirado pela valorização da infância e do letramento antes da escola”.

Vale ressaltar que a relação entre brincar e o letramento já era um tema recorrente desde a década de 70 e, embora decorrida aproximadamente quatro décadas, a conexão entre essas práticas ainda geram dubiedades para os professores.

As autoras trazem em debate as ideias de Pascal e Bertram (2006, apud KISHIMOTO E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013) e descrevem a importância da oferta de “experiências lúdicas de qualidade” como um desafio para os profissionais da primeira infância, com base no brincar como veículo de aprendizagem.

Corroboram-se com tais ideias por entender ser a brincadeira prática educativa que tende a ocasionar um processo de aprendizagem enriquecedor e prazeroso.

O professor, P₈, em sua fala, deixa transparecer a visão de que o 1.º ano do Ensino Fundamental é bem diferente do Pré-Escolar B (entende-se que ao utilizar a expressão Pré-Escolar B, a intenção do professor seria se referir à Educação Infantil). Ele relaciona a última etapa da Educação Infantil a atividades envolvendo o desenho, a brincadeira, já no 1.º ano do Ensino Fundamental expressões como “estudos”, “regras”, “ficarem sentado”..., dando a entender que a brincadeira perde espaço no Ensino Fundamental.

P₈ *“Bom”, acho que o 1.º ano, é aonde as crianças são convidadas a entrar no mundo de letras e números, então nesse **mundo que é bem diferente do Pré B**, que eles vêm muito de desenho, muita brincadeira, já eles têm que levarem um pouquinho mais a sério o estudo...*

*(...) Bom essa transição da Educação Infantil para ensino dos anos iniciais, depende de criança para criança, tem algumas que sentem muito, porque a função... **o Pré B é muita** brincadeira, muita parte descontraída, e chega em uma turma de*

1.º ano, já é mais cópia, letra, trabalhinhos, então alguns estranham nas primeiras semanas...”

Em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, tanto P₃ quanto P₈ sugerem que uma das alternativas para amenizar a transição seria a comunicação entre os professores que atuam nessas etapas de ensino.

Considera-se essa sugestão de extrema importância, uma vez que a interação e a parceria entre os professores permitiriam um conhecimento da realidade dos alunos e da turma, de tal forma que os saberes recairiam em suas ações pedagógicas.

P₃ “(...) **tinha que ter mais comunicação entre os professores**, à gente tinha que ter envolvimento até com plano de estudo, com o tipo de planejamento, com a proposta do professor em relação à alfabetização né, pra o professor de educação infantil conseguir já dar esse início assim, dentro dessa dinâmica do professor pra alfabetização, porque na verdade tudo é uma continuidade, (...) **muda de uma escola pra outra, ainda quando dentro de uma escola de educação infantil e vai pro 1.º ano dentro da mesma escola, acho que não é tão agravante, mas quando sai de uma EMEI pra ir pra uma escola de ensino fundamental** acho que gera uma ruptura bem drástica assim nas crianças então tinha que ter mais um envolvimento dos professores em relação a isso, e acho que a proposta seria essa comunicação, essa abertura entre os professores, pra dar uma dinâmica no trabalho, né, uma continuidade no trabalho”.

A fala da professora P₃ traz em discussão outro fator relevante em relação à transição, ou seja, os reflexos que a mudança de convívio escolar ocasiona nas crianças. Uma criança que está em uma escola de Educação Infantil, ao concluir essa etapa e ir para uma escola de Ensino Fundamental, inevitavelmente irá se deparar com um universo novo, com uma organização institucional diferente, enquanto a criança que está cursando a Educação Infantil, em uma escola onde também é oferecido o Ensino Fundamental, tende a sentir menos a passagem de uma etapa para outra. Por isso, a importância da comunicação entre os professores

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como forma de amenizar esta transição.

P₈ “(...) a professora da Educação infantil poderia levar os alunos a conhecerem a realidade do 1.º ano, conhecerem a professora, os colegas até para eles se familiarizarem e ficarem com menor medo, menor receio quando ingressarem no 1º ano”.

A colocação feita pelo professor P₈ vai além, pois sugere que o professor da Educação Infantil busque visitar juntamente com seus alunos as escolas de Ensino Fundamental, oportunizando a estes, uma familiaridade com a realidade das escolas.

P₄ (...) então alguns saem da Educação Infantil já sabendo as letras, já sabendo as vogais e outros têm uma dificuldade um pouco maior, então nós no nosso primeiro ano do Ensino Fundamental, alguns têm uma dificuldade um pouco maior, alguns pouco menos, mais acho que os professores talvez puxando por eles um pouquinho mais, talvez consigam que eles todos andem juntos.

O professor P₄ retrata que a seu ver, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental há diferentes níveis de aprendizagem: alguns alunos possuem maior dificuldade que outros, mas ao pontuar **“consigam que eles todos andem juntos”** deixa implícita a intenção de desenvolver uma proposta metodológica com vista à padronização, à homogeneização da turma, desconsiderando a criança como um sujeito único, que possui ritmos diferentes de aprendizagem.

P₁₂ “Bom como eu já disse a escola é multiseriada, eu trabalho com os dois juntos, lado a lado, 1º ano e o Pré, então eu não vejo essa transição, eu não vejo isso aí, realmente não sei se é porque é multiseriada porque eles estão juntos”.

O professor P₁₂, ao argumentar sobre a sua percepção em relação à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, relata que - por atuar em uma escola multisseriada e atender apenas um aluno da Educação Infantil e três alunos

do 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em um mesmo espaço físico - não percebe a existência da transição. Afirma ainda, informalmente, durante a conversa, que ao levantar algum questionamento ao aluno do 1.º ano, quem responde é o aluno do Pré-Escolar e este, ao responder, sempre questiona se “tirou nota 10”. O professor ainda afirma que o trabalho concomitante com os três alunos está ocasionando certa imprecisão no aluno, já que ele necessita saber qual foi a sua nota/ avaliação, gerando inquietações em relação à prática pedagógica.

Como citado anteriormente, os professores P₄ e P₁₀ atuam em escolas multisseriada, com alunos do Pré-escolar B, 1.º e 2.º anos, desenvolvendo concomitantemente um trabalho pedagógico com as três turmas juntas. Essa concomitância, por vezes é vista como natural e imperceptível, como foi apontado pelo P₁₀, que relata não perceber a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já P₄ em sua fala não deixa clara a existência dessa transição.

Entende-se que isso ocorra devido à realização de um trabalho pedagógico que ocupa um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, impossibilita a percepção da passagem entre as etapas.

3.2.3 Educação infantil: preparação para o Ensino Fundamental

A terceira categoria elencada refere-se à percepção dos professores entrevistados em relação à Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental. Entende-se que essa concepção se deve à questão de que ambas as etapas fazem parte da Educação Básica, embora sendo consideradas dois níveis diferentes, possuem propostas complementares.

Segundo a fala dos professores P₇ e P₁₁, a Educação Infantil é vista como “preparatória” para o Ensino Fundamental.

*P₇ “Bom... Eu acho que a Educação Infantil, eu acho o objetivo maior da Educação Infantil é tu socializar estas crianças, **preparar eles para o 1.º ano depois**, porque isso não significa tem muita gente que se preocupa se eles já sabem ler”.*

*P₁₁ “A educação infantil ela é uma base do 1.º ano, eu acredito que **o aluno tem que sair da Educação Infantil preparado para o 1.º ano**”.*

A articulação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental é uma questão retratada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.32):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 32).

A expressão “continuidade” já reforça a ideia de que o Ensino Fundamental deve ser uma continuidade da Educação Infantil, e o termo preparatório utilizado pelos professores deixa transparecer essa visão.

De fato, as crianças que cursaram a Educação Infantil e que ingressarão no Ensino Fundamental já possuem algumas habilidades motoras pré-definidas, até mesmo em virtude do contato com o ambiente escolar e com o manuseio de diferentes materiais/recursos. Mas isso não pode ser um determinante para aquelas que não tiveram a oportunidade de cursar a Educação Infantil e que ingressarão direto no Ensino Fundamental.

Compreende-se que, apesar dessas etapas de ensino possuírem uma continuidade do processo de aprendizagem, as crianças que não cursaram a Educação Infantil podem apresentar alguma defasagem em relação às que cursaram. Acredita-se também que há inúmeros fatores que contribuem para o não acesso das crianças à Educação Infantil como a falta de interesse dos pais em matricularem seus filhos nessa etapa - uma vez que, somente a partir de 2016, a obrigatoriedade à Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, conforme a meta 1 do Plano Nacional de Educação, se efetivará legalmente; o número reduzido de Instituições de Educação Infantil e de vagas para a última etapa da Educação Infantil.

3.2.4 Caráter pedagógico na Educação Infantil

A quarta categoria traz em discussão o caráter pedagógico na Educação Infantil a partir das colocações feitas pelos professores.

Constatam-se, nas falas dos professores P₅, P₇ e P₉, as concepções de práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil, evidenciando como eixos

norteadores dessa prática a interação, a socialização e a exploração de habilidades que envolvem as formas de expressão: musical, corporeidade, coordenação motora.

P₅ “*Eu acho que deve ser trabalhado muito **a coordenação motora fina** como a ampla, trabalhado muito bem o corpo, para que eles consigam depois a ter um nível de aprendizagem bom, ter muito bem trabalhado **a socialização**.”*

P₇ “*Bom... Eu acho que a Educação Infantil, eu acho o objetivo maior da Educação Infantil é tu **socializar estas crianças**, preparar eles para o 1.º ano depois, porque isso não significa tem muita gente que se preocupa se eles já sabem ler”.*

P₉ “*Eu acho que na Educação Infantil tem que ser um trabalho mais ahhhhh.... saí um pouco dos conteúdos, trabalhar mais o lúdico, as artes, eu acho aí, o resto, o resto assim, a gente deixa para o 1.º ano, eu acho que o Pré na Educação Infantil tem que trabalhar **a coordenação**, né, estas coisas assim...”*

P₁₂ “*Bom pela experiência que eu tenho do Pré, acho assim que tem que ser... **com música**, tem que ser lúdico, tem que cantar, tem que brincar fazer brincadeira, com cores, números, né, mas ao mesmo tempo é difícil por ser multisseriada, uma escola multisseriada, e por ser rural, exemplo, o meu aluno ele não conhece, não conhece nem as cantigas de roda, de brincadeira, então tu vai fazer com ele, ele não quer, ele é sozinho também, então nada, eu levo CD de musiquinha, ele acha coisa mais horrível, pra ele é música sertaneja, música gaúcha o que ele gosta de escutar, aquelas coisas de “patati patatá” que eu levei, não “ah para com isso professora”, é assim ele não gosta mesmo, né então fica difícil né, ele diz para mim “eu quero aprender os números, as letras”, brincadeira é muito difícil”.*

A concepção da prática pedagógica dos professores vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil uma vez que tal documento destaca a garantia de experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p.27).

Dentre as falas, destaca-se a colocação feita por P₁₂, *“eu levo CD de musiquinha, ele acha coisa mais horrível, pra ele é música sertaneja, música gaúcha o que ele gosta de escutar, aquelas coisas de “patati patatá” que eu levei, não “ah para com isso professora”, é assim ele não gosta mesmo, né então fica difícil né...”* Embora o professor busque explorar a musicalidade em sala de aula, as reações do aluno fazem com que ele sinta-se desmotivado. Em contrapartida, em conversa informal com o professor, ele reconhece que o convívio familiar do aluno influencia suas escolhas e, por o aluno escutar em casa junto ao pai e à mãe somente música (sertaneja ou gaúcha), entende o porquê do menino desconhecer cantigas de roda, mas busca respeitar os desejos da criança.

3.2.5 Letramento

A quinta categoria, que foi delimitada a partir da análise das entrevistas com os professores, refere-se ao termo letramento, ou seja, constatar a necessidade de desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento.

Dessa forma, os professores P₂ e P₃ entendem que o letramento é uma das práticas sociais que caracteriza o 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

P₂ *“Eu acho que eles têm que conhecerem, **serem letrados, tem que serem bem letrados**, mas que eles têm que conhecer também, assim... saberem ler, ler, saber ler alguma coisa, saber conhecer as palavras, saber juntar, mas não a obrigação deles saírem lendo no 1.º ano, é a minha opinião, né”.*

Subentende-se, pela colocação do P₂, certo desconhecimento e imprecisão em relação ao termo letramento, já que inicialmente o professor retrata: *“... saberem ler, ler, saber ler alguma coisa, saber conhecer as palavras, saber juntar...”* deixando transparecer a ideia de que no 1.º ano os alunos devem saber ler. E ao final da frase destaca que *“mas não há obrigação deles saírem lendo no 1.º ano, é a minha opinião, né”.*

Soares (2009) define letramento como o resultado da ação de ensinar e ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

P₃ *“O Ensino Fundamental né, o 1.º ano do Ensino Fundamental eu acho que é o início da. da (pausa) como eu vou dizer assim... **da carreira de letramento da criança**, né por eu acho que depois de... , penso que depois deles entrarem no EF é todo um ciclo que assim eles vão progredindo, vão **avançando**, né essa primeira vivência com as letras, com mundo de interpretação, de número, de saber o que é letra, o que é número, né saber interpretar o mundo em si assim, com várias, várias dinâmicas, com poemas, com tudo mais, né, com essa... eu acho que seria esse o primeiro contato com o mundo escrito, sabe com o mundo escrito e falado, sabe essa interpretação de mundo escrito e falado, eu acho que seria isso o Ensino Fundamental, o primeiro ano do Ensino Fundamental”.*

O professor P₃ considera que o 1.º ano do Ensino Fundamental é o primeiro contato da criança com o mundo escrito. Essa fala deixa subentendido que o professor desconsidera que a sociedade, culturalmente letrada, já faz com que a criança antes mesmo do seu ingresso na escola, conviva com o uso da escrita seja em seu ambiente familiar, social, cultural.

Kleiman et al., (2012, p. 33) aponta que:

(...) todo o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais (KLEIMAN et al., 2012, p.33).

Nota-se a partir da colocação de P₃ ao usar a expressão *“com várias, várias dinâmicas, com poemas, com tudo mais, né”* sua compreensão de letramento associada ao uso de diferentes suportes de textos.

As colocações pontuadas pelo professor P₅ ao mencionar: “*ouço os colegas dizer...*” evidenciam desconhecimento em relação ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Mencionou ainda que nunca atuou nessa etapa de ensino.

P₅ ***“O que eu ouço os colegas dizer assim que o primeiro ano teria que sair todos alfabetizados, mas isso não acontece na prática, né embora né as professoras façam de tudo, dificilmente às vezes tu consegue 70% 80% de alfabetização”.***

P₁₁ ***“Não nunca trabalhei com o 1.º ano e tenho um grande medo de trabalhar com 1.º ano. É alfabetização, né?”.***

O professor P₅ assim como o P₁₁ nunca atuaram no 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e este por sua vez, relata o receio em trabalhar com essa etapa de ensino.

Tais colocações, seja por desconhecimento ou receio, reforçam a necessidade da elaboração de um plano de ação que contemple discussões relativas tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

3.2.6 Percepção dos professores em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental

A última categoria pontua a percepção dos professores em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental.

Quanto a essa categoria, P₁₀ e P₁₁ fazem alusão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse programa foi mencionado pelos professores, por ter sido implantado no município de Arroio Grande, o que permitiu com que eles, regentes de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudessem participar e, com isso, qualificar-se profissionalmente.

P₁₀ ***“Bom o que caracteriza o 1.º ano seria ahhhh... o que a gente em todos estes cursos faz, espera-se que o aluno saia alfabetizado, né mas não há uma obrigatoriedade, então o que caracteriza mais é a parte lúdica, nós temos que***

trabalhar com este aluno a parte lúdica e tentar alfabetizá-lo, né tentar que ele saia o mais preparado possível para o 2.º ano”.

O professor P₁₀ ainda enfatiza, em suas colocações, que se espera que ao final do 1.º ano o aluno saia alfabetizado, mas que não há uma obrigatoriedade. Quando se refere à não obrigatoriedade das crianças saírem alfabetizadas ao final do 1.º ano, implicitamente o professor está se referindo a um dos compromissos elencados no PNAIC que seria o de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização.

P₁₁ “Antigamente o 1.º ano ele alfabetizava, hoje em dia a gente já tem a alfabetização na idade certa, que é um tabu pros professores trabalharem, o 1.º ano já não é mais a alfabetização, alguns ainda não se alfabetizam, mas é essa a intenção, alfabetizar, fazer cálculos, mesmo sabendo que alguns não atingem, eu acho que o primeiro ano é uma complementação da Educação Infantil”.

Inicialmente a fala do professor P₁₁ retrata uma visão convergente a do professor P₁₀ em relação à alfabetização. Percebe-se, no entanto que há uma instabilidade na compreensão efetiva do lugar da alfabetização no primeiro ano. Quanto a esse aspecto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pontua que a criança tem até o final do primeiro ciclo para alfabetizar-se.

Analisando o diagnóstico, foi possível perceber que ele possibilitou constatar qual seria a concepção dos professores em relação à Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A partir da própria prática pedagógica, retrataram como eles entendem que deva ser esse trabalho e o que nele deve estar contemplado.

Dessas percepções emergiram o papel da brincadeira no processo educativo: para algumas ela é vista como algo essencial, pois consideram que através da brincadeira a aprendizagem tende a ocorrer e, para outras como algo secundário, como se visualiza na fala - “(...) *tu tem que estudar primeiro, **depois a gente brinca, se dá para brincar, dá, se não dá...***” - a presença da rotina escolar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e o desconhecimento em relação ao termo letramento.

Diante dessas questões, entende-se que se faz necessário programar espaços, nesse caso as rodas de conversa, para formação e reflexão dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também subsidiar a construção de uma Proposta Politico Pedagógica Municipal de transição entre essas etapas, o que justifica a realização deste plano de intervenção.

Durante as entrevistas, já havia comentado com os professores, que posteriormente, na etapa relativa ao plano de ação, uma das intenções seria organizar rodas de conversa a fim de discutir temas que estavam emergindo do diagnóstico e que envolveriam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A grande maioria demonstrou interesse em participar desses encontros, o que satisfaz a pesquisadora, percebendo o envolvimento dos professores entrevistados no seu projeto de intervenção.

4 PROJETO DE INTERVENÇÃO

Antes de descrever as Rodas de Conversa e como elas foram efetivadas, entendo ser necessário discorrer como elas foram organizadas e qual seria seu propósito.

As Rodas de Conversa foram organizadas de forma criteriosa, levando em consideração os seguintes aspectos: grande parte dos professores atuavam quarenta horas em escolas diferentes, com uma jornada de trabalho muitas vezes exaustiva. Ao deparar-me com essa situação pensei em alternativas para que houvesse a participação dos professores. Portanto, mantive contato com cada um deles e juntos definimos qual seria o melhor horário para que todos pudessem participar.

Além do horário, cuidadosamente elaborei convites que especificavam o dia/horário, o tema a ser discutido em cada Roda de Conversa, e pessoalmente dirigia-me as escolas para entregá-los, como forma de estreitar laços e demonstrar o quanto a participação dos professores era fundamental.

Figura 1 – Convites para a 1ª e 2ª Roda de Conversa



Fonte: a autora.

Figura 2 – Convites para a 3ª e 4ª Roda de Conversa



Fonte: a autora.

Figura 3 – Convites para a 5ª, 6ª e 7ª Roda de Conversa



Fonte: a autora.

Detalhadamente selecionava e organizava os materiais a serem utilizados nas Rodas de Conversa (slides, reprodução de cópias xerográficas, elaboração de cartazes) como suporte para desencadear a discussão das temáticas.

Para tornar o ambiente ainda mais aconchegante e para que os professores se sentissem acolhidos os recepcionava com uma mesa com suco, chá, bolo e outras guloseimas, uma vez que, a grande maioria deslocava-se direto das escolas

paras as Rodas de Conversa. Entendo que essas atitudes foram determinantes para que os professores reconhecessem o esforço despendido para organizar as Rodas de Conversa e gradativamente participassem dos encontros.

Na perspectiva de Madalena Freire (1992) a importância do lanche é vista como elemento de troca, socialização e interação.

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados... Socializados. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor (FREIRE, 1992, p. 65).

4.1 Conteúdo abordado nas Rodas de Conversa

No decorrer da realização do diagnóstico, uma das etapas do Projeto de pesquisa-Intervenção, foram realizadas observações e entrevistas junto aos professores que atuavam na primeira etapa da Educação Infantil (Pré B) e na última etapa do 1º ano do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos com o objetivo de coletar dados que auxiliassem na etapa seguinte que seria o método de intervenção.

Essas observações permitiram conhecer e constatar como o trabalho pedagógico era desenvolvido por cada um dos professores pesquisados, enquanto, que a entrevista suscitou aspectos convergentes e divergentes em relação à visão existente acerca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, possibilitando compreender de maneira mais precisa a percepção dos professores acerca das etapas de ensino em estudo.

Das colocações feitas pelos professores na entrevista, emergiram seis categorias, entre elas:

Tabela 2 – Categorias emergentes

Categorias	Temática
1ª	Lúdico x Rotina
2ª	Transição como momento conflituoso: Ou Brinca ou Aprende

3ª	Educação infantil: preparação para o Ensino Fundamental
4ª	Caráter pedagógico na Educação Infantil
5ª	Letramento
6ª	Percepção dos professores em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental

Fonte: a autora.

4.2 Descrição das Rodas de Conversa

1ª Roda de Conversa

Objetivo da Roda de Conversa: Implementar espaços para formação e reflexão das práticas pedagógicas dos professores, sensibilizando-os da importância da participação no projeto, da discussão sobre temas relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A primeira Roda de Conversa foi realizada no dia dez de dezembro de dois mil e quinze, na E. M. E. I Elisa Maria Pias Messon, onde atuo como diretora. Optei por realizar as intervenções no meu local de trabalho, por possuir um espaço amplo e pela disponibilidade de diferentes materiais ao meu acesso.

Nesse dia, os professores foram recepcionados com um delicioso chá com biscoitos. Em seguida cada professor apresentou-se ao grupo, mencionando seu nome, a etapa de ensino em que atua, turma em que leciona, quais suas expectativas, sugestões e o que espera que os encontros lhes proporcionem. Mencionei que um dos recursos utilizados no método de intervenção seriam as Rodas de Conversa, da autora Cecília Warschauer e de maneira sucinta expliquei o que seriam, no que consistiriam e, seus objetivos.

Warschauer (1993, p. 46) aponta que:

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Dando continuidade e, como forma de motivar e valorizar mais os professores foi feita a leitura deleite “A professora encantadora” de autoria de Marcio Vassalo,

com o objetivo de destacar à importância do papel da professora na sociedade. Após a leitura apresentei o projeto de intervenção, elencando as categorias que emergiram durante o diagnóstico, problematizando e levando os professores a refletirem acerca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de (09) nove anos.

Ainda nesses espaços de reflexão abordei que a criação de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de (09) anos seria um dos objetivos das nossas Rodas de Conversa e que essa proposta iria se concretizando gradativamente durante as intervenções.

A essência da proposta de construção de uma Política educacional está estritamente associada à ideia de oportunizar aos professores espaços reflexivos, em que se sintam protagonistas da sua própria ação, e que este exercício de refletir recaia sobre sua prática.

De acordo com Alarcão (2011, p.54):

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação.

A discussão foi se intensificando e cada professor compartilhou sobre sua prática pedagógica, rotina escolar, a metodologia adotada em sala de aula.

Durante o diálogo surgiram dúvidas em relação à Lei n.º 11274/2006 que implementou o Ensino Fundamental de 9 (nove) como: As crianças devem ser alfabetizadas no 1º ano? O currículo do 1º ano seria o mesmo do Pré?

Em relação ao primeiro questionamento levantado na Roda de conversa à P₁₅ expos sua visão:

“Querem que as crianças entrem no 1º ano e aprendam a ler, tudo é um processo, eles precisam estar prontos pra isso, e somos nós do Pré que temos que preparar pro início do processo. Pré A e Pré B pra chegar lá no 1º ano e estarem se aprontando pro processo começar”.

Assim como afirmou a professora entendo que a alfabetização é um processo, e que faz parte do trabalho da Educação Infantil estimular o

desenvolvimento de diferentes experiências culturais com a leitura e a escrita, embora compreenda-se que a criança traz consigo conhecimentos prévios e experiências diferenciadas de letramento.

Houve ainda combinações para os próximos encontros. Além dos combinados para a Roda de Conversa seguinte, surgiram as seguintes sugestões: a possibilidade de ampliar as Rodas de Conversa que antes contavam com a participação dos professores da última etapa da Educação Infantil (Pré B) e da primeira etapa do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (1º ano) para os demais professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por considerarem a discussão de extrema relevância e por haver ao final do ano letivo alteração de professores nas turmas, uma vez que poderia vir a acontecer situações em que devido à rotatividade dos professores, um ano eles poderiam estar atuando em uma determinada turma, e no ano seguinte em outra.

“Seria interessante se tu convidasses as outras professoras da escola. Porque esse ano eu tô trabalhando com 1º ano, mas e o ano que vem?... O mesmo acontece com elas, esse ano a “M;” tá com 2º ano e se pegar o Pré. Acho válido elas virem”.

Entendo que essa situação de fato é algo a ser ponderado, no entanto considero que um grande número de professores acabaria por influenciar negativamente na pesquisa já que o foco poderia voltar-se a problemáticas envolvendo as demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não necessariamente a transição entre o Pré B e o 1º ano. Portanto, defini que a pesquisa deveria restringir-se aos professores que já estavam participando do projeto de intervenção e que atuavam nas etapas de Ensino em debate.

Ao final da Roda de Conversa foram distribuídos para as professoras presentes portfólios, onde elas poderiam registrar através de palavras, imagens, ou outro recurso, quais foram percepções, prospecções, ou dúvidas existentes. Na próxima Roda de Conversa a proposta será iniciarmos compartilhando a leitura dos portfólios.

O uso do portfólio será um convite para que os professores se envolvam no ato de registrar suas impressões, exercendo concomitantemente um movimento de refletir sobre suas ações.

Assim como destaca Warschauer (1993, p 63): “Refletir sobre o passado (e o sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento”.

2ª Roda de Conversa

Objetivo da Roda de Conversa: Desencadear reflexões acerca das diferentes concepções de espaço, tempo, materiais.

Decorridos três meses da primeira Roda de Conversa, realizei a segunda Roda de Conversa no dia dezoito de abril de dois mil e dezesseis.

Aguardei a abertura do ano letivo, e conseqüentemente o final das férias dos professores que faziam parte do projeto de intervenção, bem como, o período de adaptação dos professores nas novas turmas para agendar e organizar a segunda Roda de Conversa.

Algo que me surpreendeu ao fazer a entrega pessoalmente dos convites para a segunda Roda de Conversa foi o fato da grande maioria dos professores que faziam parte do projeto, não terem alterado a turma de atuação, o que a meu ver permitirá uma continuidade da discussão iniciada no ano anterior.

Embora os professores no momento de receberem os convites com a data, o local e o tema a ser discutido tivessem demonstrado grande interesse em participar do encontro, o dia agendado para a Roda de Conversa foi atípico, chovia torrencialmente na cidade, impossibilitando a ida de muitos dos professores a Roda de Conversa. Alguns mantiveram contato telefônico justificando-se, outros enviaram e-mail solicitando que se possível fosse repassado o que havíamos discutido. Em consideração, com os professores que estavam presentes iniciamos a Roda de Conversa.

Em um primeiro momento até mesmo para aquecerem-se e amenizar o frio e a chuva, foi oferecido um delicioso chá, com uma cuca.

Em seguida uma das professoras leu e compartilhou com as demais colegas um trecho escrito em seu portfólio resgatando algumas considerações relativas à Roda de Conversa anterior.

Para tornar o ambiente mais descontraído realizamos a dinâmica da “garrafa deitada no chão”, que consistia em estreitar laços e elevar a autoestima.

Um professor de cada vez girava rapidamente a garrafa, automaticamente ela apontava para uma das pessoas que estavam presentes e essa era agraciada com uma palavra de estímulo/de elogio e assim sucessivamente. Essas atitudes fizeram com que o ambiente ficasse mais descontraído e agradável.

Realizada a dinâmica centramos a discussão no tema Espaços, Materiais. Para tanto, organizei slides a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, centrando-se no item 7. Espaços Organização de Espaço, Tempo e Materiais, em excertos do Livro Sabores, cores, sons, aromas e um artigo da Revista Criança, volume n.º 38 (BRASIL, 2005b) “O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil” elaborados pela autora Maria da Graça Souza Horn (2004, 2005) como forma de enriquecer e intensificar as reflexões acerca do espaço, tempo, materiais.

Para desencadear reflexões e compreender qual o posicionamento das professoras em relação à forma como estruturavam o espaço da sala, se consideravam que esse espaço influenciava na organização curricular, na prática pedagógica recorri à citação do autor Forneiro (1998, p. 233 apud Horn 2005, p. 31): “o ambiente fala, nos transmite sensações, passa insegurança ou inquietações, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Considero que o sentimento de sentir-se indiferente, de inquietar-se, assim como defende o autor evidencia a concepção de professor como sujeito que considera a criança um indivíduo ativo, que através de suas ações, deixa marcas, constituindo como parte fundamental nesse espaço.

Nesse sentido a professora P₁₅ relata:

“Em cada turma que eu já trabalhei, até no 3º ano, quando eu tinha 3ª série eu fazia muito essa observação. Eles produzem pra mim. Eu não tinha habilidade pra fazer as coisas, então eles faziam, se identificavam, ficava um ambiente rico. É deles aquele espaço, não é meu. E eles quando olham se identificam, “fui eu que fiz”.”

Ao usar a expressão “É deles aquele espaço, não é meu” a professora demonstra explicitamente sua concepção de professor que busca em sua ação pedagógica fazer com que as crianças criem, e com isso, marquem culturalmente o espaço.

De acordo com Horn (2004):

À medida que essa professora se preocupa em oferecer um espaço que oportunizasse a autonomia das crianças, revelou a postura de entender que sua atuação na sala de aula não é a da figura que centraliza e concentra a partir de si todas as ações e atividades a serem desenvolvidas junto às crianças (HORN, 2004, p 103).

Outra professora ao compartilhar sobre como se constitui o espaço da sua sala de aula relatou que divide o mesmo espaço com outra professora, e por isso decidiram que os trabalhos dos alunos da sua turma seriam expostos de um lado da sala e os da turma do turno inverso no lado oposto, e todo o material disponível na sala de aula, seria de uso comum de todos. Esses combinados entre as professoras deixavam transparecer que ambas buscavam realizar um trabalho em sintonia pensando, sobretudo em seus alunos.

Enquanto o material ia sendo apresentado, as discussões iam se intensificando. Problematizações foram levantadas tais como: O uso do espaço deve restringir-se somente ao da sala de aula? Qual seria o papel do professor em relação à organização espacial? Consideras a organização espacial um parceiro da tua prática pedagógica? Quando o espaço pode qualificar brincar?

A grande maioria das professoras mencionou que buscavam organizar sua rotina de maneira que as crianças realizassem atividades tanto nos espaços internos da escola como: sala de recreação, refeitório, sala de computação, e nos espaços externos como: pátio, pracinha, de modo que as crianças tivessem acesso aos espaços internos e externos da escola, oportunizando que se apropriassem dos diferentes espaços da instituição escolar.

A professora P₃ mencionou:

“Eu gosto muito de levar as crianças na pracinha, aí eles saem um pouco de dentro da sala de aula”.

Entendo que o professor deve organizar seu espaço de modo que as crianças possam interagir com outras crianças, com adultos, com o meio e com os objetos, intervindo e sendo mediador das relações que se estabelecem na sala de aula.

Desse modo, se acreditamos que a criança aprende em interação com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consequência, a forma como dispomos os móveis e os objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil (HORN, 2004, p, 98).

Relatos apontados pela professora P₁₅ como: “eu não consigo imaginar uma sala de aula de educação infantil um atrás do outro” deixavam evidente esse mesmo pensar e revelavam sua concepção de criança e de professor.

Para compreender como de fato era a organização espacial das salas de aula das professoras solicitei que cada uma relatasse como organizava o espaço da sua sala de aula, se faziam uso de cantos temáticos, assim como debatido tanto no excerto do Livro Sabores, cores, sons, aromas quanto no artigo da autora Maria da Graça Souza Horn.

(...) a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permite a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interage com os alunos enquanto estes brincam e jogam (HORN, 2005, p, 31).

Assim como acentua a autora vislumbro que a organização espacial tende a ser um aliado da ação pedagógica, na medida em que o professor reconhece a importância que a criança exerce nesse espaço.

Compartilho a fala da P₁₅ em relação ao uso de cantos temáticos em sua sala de aula como uma forma de organização espacial:

“Não tem espaço. Tenho apenas em um canto da minha sala de aula uma caixinha da biblioteca com os livrinhos todos organizados, separados... Os das princesinhas, os dos animais aquáticos...Estamos organizando os livros dessa forma. Considero importante ensinar as crianças a se organizarem. Eles adoraram, porque eles viram os livrinhos todos organizados”

Na Roda de Conversa a problemática da falta de espaço nas instituições foi uma questão recorrente e delimitadora na forma com que as professoras organizavam os objetos em suas salas de aula (cadeiras, classes) e a existência ou não de cantinhos temáticos.

Quanto à organização de cantos temáticos Horn (2004 p.32) afirma:

A organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é hoje uma realidade em muitas escolas de educação infantil em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como a Itália, na Região da Reggio Emilia, e a Espanha, nas Escolas Municipais de Barcelona, houve uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou maior autonomia das crianças.

As professoras apontavam que a organização das classes dispostas em forma de U seria a seu ver, uma das melhores formas de organização espacial, por entenderem que permitiria que os alunos pudessem interagir com os colegas e tivessem uma visão mais ampla de todo o espaço da sala de aula, mas que não conseguiam essa organização devido ao pouco espaço e ao grande número de alunos. Quanto aos cantos temáticos, comentavam que estes se limitavam a biblioteca com livrinhos.

Figura 4 - Educação Infantil- Sala do Pré/julho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5 - Educação Infantil- Sala do Pré/julho



Fonte: acervo da autora.

Há dois pontos fundamentais a serem ponderados em relação às imagens: um se refere a essa disposição das classes consideradas pelo professor como um recurso que tende a permitir que a criança interaja com o seu colega ao lado, e o outro diz respeito à centralidade assumida pelo professor em sua ação pedagógica.

Segundo Horn (2004, p. 56) “(...) a organização do espaço revelava concepções pedagógicas relativas ao modo como as professoras se relacionavam com as crianças, à legitimidade de cada um constituir seu lugar e constituir-se como sujeito sócio histórico”.

Em ambas as figuras pode-se perceber implicitamente que a concepção de ensino/aprendizagem, tende a ser centrada na figura do professor, que imprime em seu planejamento, na organização espacial, na forma de direcionar as atividades, o papel que a criança assumirá em sala de aula.

Conforme Horn (2004, p.61)

(...) em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações da criança dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência.

Sobre o fato das mesas e cadeiras ocuparem um espaço privilegiado na sala de aula, cabe problematizar: nas Escolas de Educação Infantil, em turmas de Pré-Escolar (crianças de quatro e cinco anos) há a necessidade desses objetos? Eles não tendem a limitar a autonomia das crianças, em restringir seus movimentos, sua expressão corporal?

Embora as instituições educacionais possuam autonomia para organizar sua infraestrutura entendo que tais objetos poderiam ser substituídos por tapetes, almofadas, cantos temáticos permitindo uma maior autonomia e interação entre as crianças, e com isso descentralizando a figura do professor.

Nesse sentido a autora Horn (2004) retrata:

À medida que essa professora se preocupou em oferecer um espaço que oportunizasse a autonomia das crianças, revelou a postura de entender que sua atuação na sala de aula não é da figura que centraliza e concentra a partir de si todas as ações e atividades a serem desenvolvidas junto às crianças (HORN, 2004, p. 102-103).

Questionei se a inexistência de espaço em suas salas de aula era um fator que influenciava negativamente no espaço para o brincar. Segundo a professora P₃:

“O espaço não é só o da sala de aula. Tem vários espaços que a gente tem e pode explorar. O salão aqui tem bastante material. Até pra organizar o cantinho do brinquedo de casinha.”

Quanto a essa questão as professoras deixaram claro que tentavam substituir as brincadeiras em sala de aula, por atividades em espaços recreativos, por entenderem que a brincadeira era um fator essencial na formação da criança e que a falta de espaço não deveria restringir a realização dessas atividades.

Mesmo assim corroboraram com a necessidade do professor organizar atividades desafiadoras em sala de aula, de modo que a criança seja incentivada a pensar e que haja por parte dela interesse em participar.

Alguns minutos da Roda de Conversa foram destinados à troca de sugestões em relação a algumas brincadeiras, como por exemplo, o Bingo das palavras, exemplificado pela professora P₁₅:

“Eu estava jogando com as crianças o bingo das palavras, de um lado é a palavra de outro à imagem. São jogos maravilhosos, se a gente conseguisse mais jogos. São muitos jogos assim que estimulam a alfabetização.”

Ao final da Roda de Conversa foram distribuídos os materiais bibliográficos que desencadearam as discussões para que as professoras tivessem acesso refletissem se apropriassem e talvez os reproduzissem em seus espaços escolares, em suas práticas pedagógicas.

A sistematização das ideias foi feita através da elaboração de uma síntese pelo grupo.

Nessa síntese foram elencados pelo grupo de professores alguns tópicos considerados mais relevantes na discussão e que entendem que deva estar presentes na redação da Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre as etapas de ensino em debate.

- ✓ Criação de espaços desafiadores nas Instituições de Ensino;
- ✓ Exploração/Valorização dos espaços internos e externos da sala de aula;
- ✓ Confecção e uso de materiais diversificados como forma de enriquecer o trabalho pedagógico;
- ✓ Exposição das produções realizadas pelos alunos nas dependências da escola (corretores, salas de aula) como forma de incentivá-los a criar;

3ª Roda de Conversa

Objetivo da Roda de Conversa: Oportunizar aos professores espaços de reflexão sobre o papel da rotina escolar no trabalho pedagógico.

A terceira Roda de Conversa ocorreu no dia vinte e quatro de maio de dois mil e dezesseis na E. M. E. I Elisa Maria Paias Messon, tendo como tema a discussão sobre Rotina Escolar.

Nossa Roda de Conversa que anteriormente era feita no salão de recreação da escola, foi alterado propositalmente para ser realizado na sala de aula da turma do Pré B, até para retornamos a discussão sobre espaço, materiais, tempos.

Organizei as cadeiras em forma de U, aproximando-se ao máximo de uma Roda e para que cada professora pudesse interagir com a colega ao lado.

Em um primeiro momento, como a tarde estava muito fria, os professores foram convidados a saborear um delicioso chá. Esses momentos permitiram uma maior interação entre os professores.

Afixei no quadro branco alguns tópicos, como por exemplo: Acolhida aos professores (com degustação de um delicioso chá) leitura do portfólio, discussão sobre Rotina escolar, sistematização de ideias.

Sugeri que uma professora fizesse a leitura do que seria a nossa pauta para a Roda de Conversa e fui fazendo analogias tipo: Se estivéssemos comparando a nossa Roda de Conversa ao universo escolar. O momento da acolhida às professoras, não poderia ser comparado à chegada dos alunos a escola? A degustação do chá não se assemelharia a hora do lanche e assim sucessivamente?

A grande maioria das professoras percebeu esse comparativo, e sentiu-se a vontade para começar a discutir sobre esse tema.

À medida que relatavam um pouco sobre a rotina escolar, ia problematizando:

- ✓ Em tua prática pedagógica buscas organizar em tua sala de aula uma rotina?
- ✓ Qual é a importância da rotina escolar em tua sala de aula?
- ✓ Relata para os demais colegas como organizas a tua rotina?

Quanto à primeira problematização surpreendi-me com algumas falas como a da professora P₁₅:

“Eles já vinham com isso eu acho né, já estavam se desacostumando porque eu não fazia isso, lá na metade da aula eu me lembrava “Tem que fazer a chamada”, Mas eu acho que a rotina é importante. A hora do lanche, eles já chegam do lanche e estão esperando a tia chamar para a escovação. “Eu me esqueço”, mas eles não. Acho que a rotina é importante pra eles aprenderem a se organizar.”

A professora relatou que considerava importante a rotina escolar, embora não tivesse uma rotina. Já as crianças, que vinham com uma rotina organizada pela professora do ano anterior seguiram reproduzindo essa rotina e, influenciando com isso a professora a pensar na organização da sua própria rotina.

Essa situação nos leva a refletir sobre a importância da Rotina escolar, em ela ser organizada em parceria professor e aluno, para que essa sintonia venha a

responder às necessidades dos dois, tornando-se algo vivo, mutável, como defende Madalena Freire (2008, p. 3) em seu Excerto Educador, Educa a dor.

Meu tempo com o outro é regido por combinados, compromissos que constituem nossa disciplina de trabalho, nossa sistematização: nossa rotina. Essa rotina, quando está em sintonia entre educador e educando, é visceralmente mutável, flexível, viva, pois responde às necessidades dos dois, quando não, é também visceralmente parada, estática, mecânica, alienada, porque está centralizada na necessidade do educador.

As demais professoras relataram ainda alguns aspectos positivos em relação à Rotina escolar, elencando que ela oportuniza ao professor organizar as atividades, ações, tempo, espaço; possibilitando tranquilidade, segurança, e aumentando a participação dos alunos.

A discussão foi avançando e cada professora compartilhou como organizava sua rotina escolar, e qual sua importância. Dessa forma, de acordo com a prática pedagógica, as professoras foram listando diversos exemplos de organização da Rotina escolar:

- ✓ Antes de iniciar a aula oralmente mencionam para a turma qual será a rotina;
- ✓ Afixam ao lado do quadro negro a Rotina Escolar listando a hora ao lado da atividade;
- ✓ Utilizam cartazes em forma de gráfico com a imagem e o horário da atividade;

Cabe destacar que embora a grande maioria das professoras deixasse transparecer que faziam uso de uma Rotina escolar, frisaram que a consideram flexível e que fatores como o ritmo dos alunos, faz com que a rotina seja alterada.

A Roda de Conversa não se restringiu somente a temática Rotina escolar, temas centrais debatidos na 2ª Roda de Conversa como espaço, tempo, ritmo foram retomados. Considero válida esta retomada, uma vez que a proposta das Rodas de Conversa é a construção de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, logo, esses temas devem permear o debate continuamente.

Como citado anteriormente à realização da Roda de Conversa ocorreu no espaço da sala de aula da turma do Pré B, possibilitando as professoras visualizarem a organização espacial daquela turma e perceberem semelhanças e divergências na organização da sua sala de aula.

A professora titular da turma, presente na Roda de Conversa, relatou que embora considerasse o espaço pequeno, o que limitava o desenvolvimento de algumas atividades que necessitavam de um espaço mais amplo, buscava adequar-se e trabalhava de forma colaborativa com a professora que utilizava a sala de aula no turno inverso, fazendo combinações como: os materiais disponíveis na sala de aula poderiam ser utilizados tanto pela turma da manhã quanto pela da tarde, desde que os mantivessem em condições adequadas de uso, havia ainda a distinção de uso do espaço, onde ela afixava os trabalhos dos alunos na parede do lado direito e a outra professora no lado esquerdo. Entendo que pequenas ações como essa refletem de forma positiva no ambiente escolar, e conseqüente repercutem em um trabalho educativo de qualidade.

Quanto à questão envolvendo a organização espacial outra professora relatou que devido às dimensões da sua sala de aula serem pequenas em relação ao grande número de alunos na turma, não teria como dispor de cantinhos temáticos como: cantinho da leitura, de jogos didáticos. A alternativa era ao invés desses materiais estarem disponíveis diariamente ao acesso dos alunos, quando necessitava realizar uma atividade fazendo uso desses recursos, os trazia, distribuía e recolhia assim que terminava a atividade. A atitude da professora demonstrava que a falta de espaço não deveria ser um determinante para que se evitasse realizar alguma atividade, considero que sempre há alternativas ou subterfúgios quando se tem um objetivo, uma proposta e quando se quer realizar um bom trabalho.

Outro aspecto presente na fala da professora P₈ é a incidência de uma proposta pedagógica que explora diferentes gêneros textuais como no caso a poesia, e a exploração de aspectos estruturais do livro (capa, autor, editora...) adentrando na temática a ser discutida na próxima Roda de Conversa, que será alfabetização e letramento.

“(...) esse ano também eu to trabalhando ainda com eles o projeto sobre o livro do professor Ivan, a Poesia do Brinquedo, então as crianças já sabem encontrar onde nome do autor quem é o autor, ele foi lá conversar com eles, então pra eles tá sendo muito bom, porque e a gente trabalha com a poesia, eles já estão reconhecendo estrofe, verso, nome do autor, com a poesia em si. Se eu quero direcionar pra alguma palavra, a palavrinha que a gente está trabalhando eles tem que procurar na poesia e no final da atividade, pra fecha o conteúdo da aula nós

passamos pra construção do brinquedo da poesia. Então ontem foi bem puxado para eles e pra mim, mas eles estão gostando muito, e aí esse livro a poesia do brinquedo relembra todas aquelas brincadeiras antigas.”

A ação pedagógica apontada pela professora remonta as ideias contidas nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que retrata como proposta a utilização de diferentes suportes de textos, como forma de desenvolver a aprendizagem na perspectiva de alfabetizar letrando.

Segundo Magalhães et al., (2012, p.8)

Ensinar por meio dos usos de gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita (MAGALHÃES et al., 2012, p.8).

Cabe salientar que as professoras que fizeram parte do projeto de intervenção estão participando ou já participaram dos encontros do PNAIC promovidos pela rede municipal, com isso possuem conhecimentos acerca dessa política pública e buscam seguir a proposta em sala de aula.

As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar (BRAINER, et al., 2012, p 6).

A professora P₈ ao mencionar “... no final da atividade, pra fecha o conteúdo da aula nós passamos pra construção do brinquedo da poesia...”. As expressões “final” “pra fecha o conteúdo” apontadas na fala deixavam transparecer que o brincar ocupava espaço na sala de aula após a realização das demais atividades, sendo considerada algo secundário, o que a meu ver, deveria ser o contrário, a brincadeira como algo primordial e conseqüentemente como desencadeadora da aprendizagem.

Embora a temática da Roda de Conversa fosse Rotina escolar, a discussão direcionou-se para a necessidade de haver um professor auxiliar seja em turmas de Educação Infantil ou dos Anos Iniciais.

Segundo a professora P₁₅:

“Isso é uma conclusão que se chegou à reunião que todos têm que ter um monitor. Ele faz parte, ele é importantíssimo na nossa sala de aula, todas que não tem pediram, e as que têm realmente. A gente escreveu ali, que eles realmente são importantes, eles dão assistência aquele aluno que está com dificuldade, ou eles dão assistência na sala de aula, ou eles ajudam a gente, eles são importantes eles são parte. Eu acho que o P... Pra mim é tão professor quanto eu, a gente divide.”

Essa questão veio à tona, pois uma das professoras compartilhou experiências exitosas em sua sala de aula, atribuindo-as a existência de um monitor que a auxilia efetivamente.

Quanto a esse aspecto as professoras relataram que contam com auxiliares que dividem o mesmo espaço e atribuições, realizando muitas vezes um trabalho colaborativo que repercute nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Ao final da Roda de Conversa as professoras oralmente sistematizaram as seguintes ideias:

- ✓ A importância da rotina escolar;
- ✓ A necessidade de um auxiliar nas salas de aula;

A sugestão é que elas se façam presentes na redação da Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

4ª Roda de Conversa

Objetivo da Roda de Conversa: Implementar aos professores espaços para formação e reflexão acerca do tema alfabetização e letramento.

A quarta Roda de Conversa ocorreu no dia vinte de junho de dois mil e dezesseis na E. M. E. I Elisa Maria Paias Messon.

Ao organizar os preparativos para Roda de Conversa, antes mesmo da entrega dos convites, por entender que no diagnóstico esse tema foi algo que gerou nas professoras, certa imprecisão e desconhecimento, considerando ainda que uma das sugestões das professoras na primeira Roda de Conversa seria ampliar as Rodas para as demais professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nosso

encontro contou com novos professores que se somaram aqueles que já estavam participando.

Nessa Roda convidei a minha orientadora professora Ana Cristina da Silva Rodrigues para participar, conhecer o grupo de professores que fazem parte das nossas Rodas e encaminhar as discussões.

Enquanto aguardávamos a sua chegada, íamos dialogando, degustando um delicioso chá com o bolo e com isso, tornando o ambiente mais descontraído.

Sugeri que uma das professoras fizesse a leitura de um trecho do seu portfolio como forma de resgatar o que havíamos discutido na última Roda de Conversa, busquei explicar as professoras que estavam ingressando nas Rodas o que seriam esses materiais, para que servissem, e sucintamente relatei sobre as Rodas de Conversa anteriores.

A reação das professoras que vieram somar-se ao grupo era desde: “Que interessante, porque não nos convidaste antes”, a “Quando tiver outra eu quero vir novamente”. Essas atitudes me fizeram refletir e reconhecer o quanto estava equivocada em pensar que deveria restringir as Rodas de Conversa somente as professoras do Pré e do 1º ano, que faziam parte da pesquisa.

Mencionei que na próxima Roda de Conversa organizaria um material que resgate todas as temáticas discutidas até então.

Dando início a Roda de Conversa a professora Ana Cristina, além de dar as boas vindas ao grupo de professores, apresentou-se e trouxe em debate, a questão de pensar na continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na perspectiva da escolaridade ser obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Para exemplificar compartilhou experiências familiares como: No ano de 2006, ano da implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o ingresso do seu filho no 1º ano e o comportamento do pai ao deixá-lo na escola.

“o pai dele foi junto levar, muito dedicado envolvido, sempre gostou muito de acompanhar as questões Quando ele foi subir a escada o pai dele disse: “Agora é serio, acabou de brincadeira, agora tu vai subir as escadas Agora chega de brincadeira, de coisa de criança agora é serio.”

O relato nos leva a refletir que embora decorridos dez anos da implementação da lei, ainda é possível presenciar seja no ambiente familiar ou escolar reações semelhantes.

Outras questões foram sendo lançadas no intuito de levar as professoras a se desestabilizarem e refletirem sobre o assunto: Que rupturas são essas? Que diferenças são essas? Que rotinas são essas que se quebram? Que compromissos são esses que se dão no primeiro ano? E que não se dão mais na Educação Infantil? Afinal o que tem que alfabetizar no 1º ano? O que é letramento? O que é alfabetização?

Antes de dar continuidade à discussão as professoras mencionaram em que etapa de ensino atuavam (se Educação Infantil ou no Ensino Fundamental de nove anos), e como estava sendo essa experiência de conversa entre as professoras.

A professora P₁₄ destacou: “Nós trocamos muitas ideias”. Nesse sentido a professora P₁₅ afirmou:

“Na última reunião nos trocamos bastante ideias, tem muita novidade mas a gente procura se atualizar e conversando com ela ,a gente trocou bastante ideia. Uma vez eu perguntei: a gente não trabalha mais a letrinha, as famílias silábicas. Isso é muito complicado pra mim. Toda a vida a gente trabalhava as famílias. Agora agente vai trabalhando o texto, as palavras. a gente escreve textos no quadro com eles a gente lê pra eles e eu tô notando que eles vão tem palavrinhas que eles leem e a gente conversando a gente troca algumas ideias sobre isso”.

Retomando as discussões a professora P₃ relatou um pouco da sua experiência focando o olhar na alfabetização e letramento, e no quanto as mudanças que vem acontecendo tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental são consideradas tão rápidas e radicais que por sua vez ocasionam uma inversão na lógica do processo, crianças que antigamente chegavam à escola sem saber segurar o lápis, hoje estão imersas em um universo midiático, eletrônico, e aspectos como essenciais para o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita como: a questão da representação a se trabalhar, do código estão gradativamente se perdendo.

“A gente tem uma visão muito arcaica vamos dizer assim da função do Pré que antes iam pra aprender a segurar o lápis, aprender a se posicionar na mesa, aprender a usar o caderno, muito pedagógico, Hoje em dia o que eu vejo o quanto faz falta o mais amplo disso sabe o que tá fora das paredes da sala de aula, sabe a coordenação motora, saber brincar, hoje em dia eles estão muito “bitolados” nessa eletrônica. Tu vai jogar bola com eles, muitos não sabem correr , têm muitos que não conseguem subir no escorregador , tem medo, medo... Meu Deus, eu sou do tempo de subir em arvore (risos) . e o quanto isso faz falta depois.”

Altera-se, portanto a própria representação que essas crianças têm. Se antes se esperava as crianças terem sete anos de idade para introduzir a noção de representação, de código, de substituição, hoje a criança já ingressa na escola com essas noções pré-estabelecidas, decorrente muitas vezes do acesso à televisão, computador ou outro aparelho eletrônico.

Contrapondo as ideias colocadas pela professora P₃, a professora P₁₅ destaca que: “ao mesmo tempo, a gente recebe crianças que não sabem pegar o lápis”.

Em ambas as colocações é possível perceber que diariamente as professoras se deparam em suas salas de aula com realidades adversas que as impulsionam a refletir e levar em consideração que a diversidade cultural, econômica, social dos alunos é uma constante, e essas situações tendem a influenciar no direcionamento da prática docente.

Como forma de compreender qual de fato seria o entendimento das professoras em relação à alfabetização e letramento. Novamente foi levantado o questionamento: Afinal o que vocês entendem por alfabetização e letramento?

A professora P₁₇ de forma receosa respondeu que: “Acho que alfabetizar é ensinar os alunos a ler e escrever e letramento é...Letramento tem haver com aquilo que eu entendo.

De acordo com o artigo “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, Rojo (2004) destaca:

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é

discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1-2)

Fazendo uso de um cartaz com uma mensagem de incentivo a leitura afixada na parede a professora Ana Cristina elucidou o que de fato seria alfabetização e letramento.

Indo ao encontro da percepção apontada pela professora, foi discutida a importância da criança ter contato com muitas tipologias textuais, textos variados, entenderem a função social da escrita, de ouvir contos, narrativas diferentes, rimas, de modo a irem se apropriando desde cedo essa cultura.

Necessariamente isso não significa que a proposta seja alfabetizar. E aí surgiu na Roda de Conversa uma nova problemática: Alfabetizar ou não na Educação Infantil? E no 1º ano?

Segundo Barbosa e Delgado (2012):

Nos últimos anos, a escola de educação infantil vem ocupando esse lugar de transmissão de cultura oral nas sociedades letradas. É nelas que os adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem nas suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras e cantigas de roda que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 134).

A questão central dessa discussão volta-se novamente a necessidade de ser oportunizada a criança o pleno contato com todos os elementos da cultura escrita de modo com que faça que ela entenda que há uma diferença entre oralidade e entre o que está escrito, e que este seja um processo tranquilo, natural para cada criança.

Para enriquecer ainda a Roda de Conversa as professoras assistiram ao DVD Salto para o Futuro: Alfabetização, leitura e letramento: Alfabetização e letramento.

Infelizmente devido ao adiantado da hora não foi possível discutir o material apresentado no DVD.

5ª Roda de Conversa

Objetivo da Roda de Conversa: Refletir sobre a importância de um currículo específico para cada uma das etapas de ensino.

A quinta Roda de Conversa aconteceu no dia vinte de julho de dois mil e dezesseis na E. M. E. I Elisa Maria Paias Messon.

Como a tarde estava fria, à medida que as professoras iam chegando era oferecido um delicioso chá para recepcioná-las e aquecê-las, e elas sentavam-se ao redor da roda.

Percebi que esse momento inicial de chegada e de degustação de algo que era oferecido eram momentos em que as professoras dedicavam-se a contar como foi seu dia, desabafar sobre algo, rir.

Esses sentimentos retratam a importância da existência de espaços, como os que foram sendo consolidados nas rodas, e o quanto eles estão sendo permeados de uma riqueza de vivências e experiências, em que as professoras puderam refletir sobre sua ação. Em relação a esse aspecto Alarcão (2011, p.54) sinaliza:

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe um conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realiza-lo, tal qual fazemos na interação verbal em situação de conversação.

Nessa Roda de Conversa a proposta era discutir sobre currículo, de modo que as professoras pudessem refletir e compartilhar qual a sua percepção acerca desse tema.

Antes de adentrar na discussão acerca do currículo e como forma de levar as professoras a pensar na elaboração de um currículo específico para a Educação Infantil, ou em um currículo voltado para as crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos busquei através de slides fazer uma retomada das discussões realizadas até então.

- Discussão sobre a pesquisa que está sendo realizada, objetivos da pesquisa;

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Espaço, tempo e materiais;
- Rotina escolar;
- Alfabetização e letramento;

- Ensino Fundamental de nove anos (Orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade);

- Currículo;

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil comentei a importância desse documento, seja para subsidiar a elaboração e/ou reestruturação dos Regimentos internos das escolas de Educação Infantil, ou os Projetos Político Pedagógico, uma vez que orienta as ações a serem realizadas junto às crianças.

Nesse sentido trouxe algumas ideias centrais presentes nas DCNEI (2010) como: Definição de Educação Infantil, de currículo, de Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico, matrícula e faixa etária, jornada de atendimento, eixos norteadores das práticas educativas.

Quanto ao currículo levantei a problemática: Pensando seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental como vocês entendem que deva ser esse currículo?

Antes das professoras trazerem em contexto qual sua visão acerca do currículo, fui além: Como é o currículo das escolas onde vocês atuam? Quem os elabora? Vocês participam ou já participaram de momentos específicos para elaborar ou reelaborar o currículo?

A professora P₁₈ relatou:

“Infelizmente ele já está pronto, ele vem assim. A gente segue trabalhando conforme foi trabalhado.”

Ao usar a expressão “ele vem assim” a professora explicita que o currículo das escolas da rede municipal é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e enviado as escolas, que reproduzem os conteúdos listados nos planos de curso.

A professora P₁₉ complementou:

“A gente já tinha pensado em sentar. E não é só isso. A gente tem crianças que tem que introduzir uma rotina, inserir hábitos de higiene na vida dela. Eu acho que isso é pensar o currículo na escola. É pensar tudo. Tem criança que a gente não sabe como é que chega, se ela comeutem uns que já estão prontos. Eu entendo

currículo nos mínimos detalhes. Na questão de organização deles, tudo faz parte do currículo, se organizar com o seu material, questão de desenvolver autonomia daquela criança. Saber o que ela tá vivenciando, o que tá passando, porque hoje ela tá assim, porque ela tá assim.

A fala da professora P₁₉ define sua visão em relação ao currículo como algo que abrange não somente os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos, as habilidades a explorar, mas sobretudo, as experiências de vida dos sujeitos que vem agregar a esse currículo, algo vivo.

Conforme Silva (1999):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 1999, p. 15).

A professora P₁₈ compartilhou ainda uma situação que vivenciou em sua escola, pensando em um currículo que vai se estruturando a partir da participação da comunidade escolar.

“Nós tivemos uma situação de duas crianças que foram retiradas da mãe por causa de abandono. Elas não falavam nada, não havia sido desenvolvida a oralidade. Na escola elas tiveram um avanço, elas têm alimentação, todo mundo fala com elas. Chegam felizes e não querem ir embora. Então assim... Isso é currículo. Eu acredito que todas nós, merendeiras, zelador, professor somos educadores, responsáveis por esse currículo.”

A fala da professora P₁₈ evidencia a importância do currículo levar em consideração a criança, sua faixa etária, nível de desenvolvimento e principalmente ser elaborado pela e na escola, de forma participativa por todos os sujeitos, atribuindo, portanto a esse currículo um sentido.

Barbosa e Delgado (2012) afirmam ainda:

É preciso pensar a educação básica com um currículo voltado para a continuidade entre os níveis, com ênfase no aprofundamento das aprendizagens, e não apenas como muitos podem interpretar em uma leitura aligeirada da legislação, como possibilidade de antecipação de processos de ensino ou, ainda, da desresponsabilização das escolas pelas aprendizagens necessárias às crianças em cada momento do percurso. (BARBOSA; DELGADO 2012, p, 115).

Outra professora mencionou que há alguns anos atrás já havia participado de encontros em que as professoras eram distribuídas de acordo com a turma de atuação e reviam os seus currículos, mas que atualmente isso não acontece mais.

“Eu lembro que no nosso ano, a gente pegava os planos de curso, e mudava, se fazia isso. E a gente sentava, e as coisas foram se perdendo. Nós fazíamos, e nós tínhamos que fazer”.

Em um momento da roda fui surpreendida pela sugestão da professora P₁₈:

“Eu acho que a rede deveria fazer isso, proporcionar isso aqui. Afinal ela não é responsável pela Educação Infantil? Poderia usar até o teu trabalho.”

Confesso que se a pesquisa fosse concluída nesse exato momento, estaria feliz. Sinto que de alguma forma proporcionei as professoras momentos em que puderam refletir sobre a sua própria ação.

Como o propósito da pesquisa não se restringe apenas em levar as professoras a pensar sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, mas subsidiar a construção de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre essas etapas, seguimos a discussão sobre os espaços, tempos, materiais e rotina escolar.

Em relação à rotina escolar, a professora P₃ mencionou:

“Esse ano eu trouxe uma rotina, botei na sala, a rotina pra eles, eles cobram quando tu chega. E aí professora? Apontam com o dedo. Olha, professora o calendário! Eu acho que a rotina cumpriu a função que ela tinha, ela estimulou as crianças a um certo grau de organização, só que com o passar do tempo aquilo ali extrapolou pra eles, virou mais que rotina. Então tive que bolar outra estratégia pra

rotina. Ai era o ajudante do dia que marcava o calendário, sabe umas coisas assim. Pro ajudante do dia marcar o calendário era o máximo. E pra mim também foi muito bom porque eu sou muito, preciso de uma coisa pra me organizar.

A Professora P₃ relatou que trouxe uma rotina pronta e a afixou na sala de aula. Embora a intenção da rotina fosse ajudar tanto a professora quanto as crianças a se organizarem, com o passar do tempo, acabou por se tornar algo rotineiro, tedioso.

Entendo que a rotina ao ter sido elaborada exclusivamente pela professora, abriu precedentes para que as crianças deixassem de envolver-se e comprometer-se embora a professora tivesse buscado algumas estratégias para que a rotina fosse novamente introduzida em sua sala de aula.

A mesma professora citou ainda que ao organizar a rotina da sua turma estruturou algumas atividades que levassem os alunos a comprometer-se, com o objetivo de despertar nas crianças a responsabilidade e o compromisso.

“O ano passado eu coloquei assim. A tarefinha de casa, então era assim: trazer uma receita. Mais pra torna aquilo um compromisso. Porque quando eles chegavam no outro dia sabiam que na rotina havia “a entrega da tarefinha de casa”, existe também o compromisso deles”.

Reafirmei a ideia levantada na 3ª Roda de Conversa, ou seja, a necessidade da elaboração da Rotina escolar ser um processo feito em parceria professor e aluno, de modo com que todos se envolvam e se comprometam.

Em seguida o foco da discussão voltou-se para a alfabetização e letramento. Quanto a esse tema a professora P₁₅:

“Na educação infantil as crianças não estão alfabetizadas, mas vem desse convívio das práticas sociais. A criança olha uma placa e identifica a que se refere aquele símbolo, signo, embora ainda não saiba ler.”

A percepção apontada pela professora em que a criança embora ainda não esteja alfabetizada pode ser letrada vai ao encontro das ideias elencadas pela autora Magda Soares (1998) que define:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998, p. 47).

Para contribuir a professora P₁₄ relatou que:

“Cada criança aprende de uma forma. A gente tem que ver como aquela criança se alfabetiza. Existem várias formas. A partir da última roda de conversa compreendi que o ideal é buscar alfabetizar letrando”.

A colocação feita destaca o olhar sensível da professora em respeitar às especificidades de cada criança, seu ritmo, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica em que a criança seja o sujeito central do processo.

Em nossa Roda de Conversa o tema acerca do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos também foi trazido em questão.

Ideias contidas no material bibliográfico Ensino Fundamental de nove anos- Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos foram levantadas com a intenção de trazer a roda à visão das professoras.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com ingresso da criança aos seis deu início a discussão.

Segundo o documento Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos (BRASIL, 2007a, p.7):

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

A professora P₈ expos sua opinião:

“Ao ampliar o tempo de permanência na escola, elas chegam mais cedo, tem a questão da maturidade, são muito novos, imaturos. (...) Em contrapartida pra essas crianças, pra muitos é uma salvação, têm alimentação, uma coisa social.”

A colocação feita pela professora retrata dois aspectos: O receio em relação à questão da maturidade das crianças, que hoje ingressam mais cedo na escola, com quatro anos na Pré-escola, e com seis no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e ao mesmo tempo, o papel social que a escola muitas vezes vem exercendo.

Já a professora P₁₈ apontou:

“Esse aumento de tempo se não for bem trabalhado, pode vir a acarretar da criança enjoar, da criança não querer ir mais a escola, se não for um trabalho prazeroso, ele vai se tornar cansativo.”

Entendo que à chegada mais cedo da criança a escola deve ser pensada/revista, de modo que a criança se sinta acolhida, com uma proposta pedagógica condizente e de acordo com sua faixa etária. Contrário, ao posicionamento da professora P₈ considero que a escola não pode ser vista como uma saída para sanar problemas sociais, há Políticas Públicas específicas voltadas a cumprir essa tarefa.

Cabe sim, a escola em parceria com a sua comunidade escolar elaborar sua proposta pedagógica, o currículo que pense na criança, independente da etapa de ensino que ela esteja.

Retomando a discussão sobre o currículo abordada no início da Roda de Conversa resgatei um trecho do material bibliográfico Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade para dar continuidade à discussão:

(...) escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano (BRASIL, 2007a, p. 10).

As orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos indicam que caminhos a escola deve seguir no momento

de elaborar seu currículo, listando as habilidades a serem contempladas em sua grade curricular.

Em relação a esse assunto a professora P₃ comentou:

“A gente aqui na escola briga muito com os professores. Olha só é brincadeira, o trabalho tem que ser bem elaborado, é corpo, é teatro, e dança e movimento, outras habilidades”.

De maneira convergente a fala da professora P₈ trouxe:

“A gente vai dar uma conversada com o pessoal, dar uma reanimada, as pessoas se preocupam muito, foi isso que eu falei na outra roda, de aprenderem as letras, eu sei que é importante que ele precisa, que é necessário, precisa saber, mas existe uma maneira mais lúdica, mais prazerosa para criança aprende”.

Retomou-se uma das questões levantadas no diagnóstico da pesquisa quanto à necessidade de haver uma maior comunicação entre os professores. Conforme relatou a P₁₄:

“No conselho de classe, por exemplo era pra o professor da Pré escola já dizer para o professor do 1º ano: Olha eu consigo trabalhar até aqui. Dai tu pode ter uma continuidade Mas dentro da escola que eu trabalho eu não sei. É tão engraço isso. Porque isso acontece?”

Como forma de sanar até mesmo a falta de comunicação/interação entre os professores, e auxiliar no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, que tenha uma continuidade, a professora P₁₉ lançou a seguinte sugestão:

Deveria ir junto com a documentação, com o histórico, um parecer anexado. É extremamente tranquilo de fazer, de elaborar o parecer e anexar nos documentos da criança. Vai dar procedência pra o aluno que vai pra outra escola.

Portanto, considero fundamental que o professor busque conhecer seus alunos, faça uso de registros, observe atentamente seus avanços, limitações, e ao mesmo tempo exercite o ato de se autoavaliar, de refletir sobre sua prática, quando se pensa em avaliação, como um processo permanente, dinâmico e dialógico.

Nessa perspectiva Esteban (2002, p. 137):

A avaliação foi sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças, as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino.

Como forma de enriquecer a sugestão a professora P₁₈ entende que esse parecer se bem elaborado dá uma dimensão da criança, do seu desenvolvimento, potencialidades, dificuldades, contribuindo de maneira significativa para o trabalho da professora que receberá essa criança em sua turma.

Eu acho muito interessante de ir de um ano pro outro. Mas assim... Que tu possa ver e principalmente se ele for pra outra escola, tu leia aquilo e consiga enxergar a criança.

Destaquei ser de extrema relevância a sugestão da professora e que certamente estará presente na Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Para finalizar a Roda de Conversa, distribuí os planos de curso das turmas do Pré B e do primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que foram solicitados junto a Secretaria Municipal de Educação para que as professoras fizessem uma breve leitura e análise, a fim de verificar se estes documentos contemplavam as DCNEI (BRASIL, 2010), o Ensino Fundamental de Nove Anos-Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade (BRASIL, 2007a).

Quanto ao plano de curso da turma do Pré B listo alguns tópicos que vão ao encontro das ideias presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010):

-Usar diferentes fontes de leitura: livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais e informes;

-Familiarizarem-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

-Consultar o tempo por meio de calendários;

Em relação ao plano de curso do primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos pontuo alguns tópicos presentes nesse documento que contemplam as diferentes áreas de conhecimento (língua portuguesa, matemática, artes, ciências) e vão ao encontro das orientações contidas no material bibliográfico Ensino Fundamental de Nove Anos- Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade.

-Interpretar diferentes tipos de textos oralmente (poesias, lendas...);

-Identificar números da vida real: telefones, placas de carros, números da casa onde mora, etc.

-Estimular a criatividade e a expressão artística através de trabalhos diversificados;

-Explorar através de músicas questões ambientais como a preservação da natureza.

Ao final da Roda de Conversa as professoras ressaltaram a importância da continuidade de encontros entre os professores, no sentido de sempre buscar aproximar tanto os documentos normativos referentes à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, quanto os planos de curso à realidade das escolas.

6 e 7ª Roda de Conversa

Objetivo das Rodas de Conversa: Sistematizar ideias problematizadas nas Rodas de Conversa a fim de elaborar a redação da Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No dia três de agosto de dois mil e dezesseis foi realizada na E. M. E. I Elisa Maria Paias Messon as duas últimas Rodas de Conversa previstas no projeto de pesquisa-intervenção.

Como habitual, as professoras ao chegarem eram recepcionadas com um delicioso chá, e iam sentando ao redor da roda.

Dando início a conversa comentei que ao longo das Rodas de Conversa temas foram sendo discutidos com o objetivo de levar os professores a refletir sobre sua própria ação e subsidiar a construção de um documento, que no caso, seria a

Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a ser encaminhada ao Sistema Municipal de Ensino.

Nessa roda a proposta é certificar-se de quais seriam as ideias consideradas mais relevantes pelas professoras e que deveriam estar presentes na redação da Proposta Político Pedagógica Municipal de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Levantei a seguinte problemática: A partir das nossas Rodas de Conversa, dos temas abordados. O que vocês consideram que deva estar presente na redação da Proposta?

Oralmente fiz um resgate dos temas abordados nas Rodas de Conversa, com a intenção de levar as professoras a refletir e compartilhar ideias que consideravam importantes e que não poderiam faltar na estrutura da Proposta.

Ao longo das indicações do que deveria conter a Proposta Político Pedagógica de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental resgato algumas falas das professoras que sustentam essa necessidade.

- ✓ A importância do lúdico, da brincadeira, independente da etapa de ensino em que a criança esteja.

P₈ “Eu acho que o lúdico ainda é a melhor maneira. Acho que a gente nunca pode esquecer-se do lúdico, do brincar, pode ser um brincar direcionado... A gente pode dar um jogo da tabuada, pode dar um jogo das letrinhas, tem até eles com fantoche contar uma história, tudo é lúdico e eles estão se desenvolvendo”.

P₁₅ “Eu ainda acho que o lúdico vai longe. A gente ainda tem adolescente de 7º, 8º ano que se tu colocar um jogo eles rendem que é uma beleza. Copiar do quadro eles não querem saber mais.”

- ✓ Uma proposta pedagógica que explore não somente os espaços internos da escola, mas também externos.

“O espaço não é só o da sala de aula. Tem vários espaços que a gente tem que explora.”

- ✓ Confeção e uso de materiais diversificados como forma de enriquecer o trabalho pedagógico;

Se a gente conseguisse fazer um jogos diferentes! Eu estava jogando com as crianças o bingo das palavras, de um lado é a palavra de outro à imagem. São jogos maravilhosos, se a gente conseguisse mais jogos.

O documento elaborado pelo MEC Ensino Fundamental de Nove Anos- Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade (2007a) reforça:
Conforme Nascimento (2007, p.43):

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.

- ✓ Visibilidade das produções realizadas pelos alunos, com exposição de amostras culturais, nas dependências da escola, com a possibilidade de convidar outras escolas a participar ou apenas visitar.

“A professora do turno da manhã trabalha da mesma forma. Faz um trabalhinho e expõe. O espaço é deles tem que ter material deles.”

De acordo com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012, p.15)

Os projetos integrados de trabalho podem ser pensados também com a ocupação desses diferentes espaços. A visita constante à biblioteca, as exposições dos trabalhos no pátio ou nos murais de corredores, as apresentações durante o recreio na quadra da escola fazem com que o ambiente escolar seja repleto de estímulos e a finalidade máxima da escola, que é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, possa ser perseguida com a participação de todos que a constituem.

- ✓ Com base no calendário escolar, que é enviado pela secretaria Municipal de Educação, a escola deve definir datas para que haja reuniões/ encontros entre os professores, para reformular o currículo no sentido que

ele se adeque a realidade da sua escola, assim como momentos específicos para sanar dúvidas, anseios, compartilhar experiências.

“Pra dar um norte pra gente trabalhar. Quem sabe as professoras do Pré sentam e conversam com as do 1º ano. Olha parei aqui, ele tá nesse estágio, trabalha essas questões”.

- ✓ Realização de atividades extra-classe como passeios para conhecer a realidade das demais escolas.

Segundo Craidy e Kaercher (2001)

Seria importante mencionar que o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. Uma das formas de legitimar isto poderá ser a diversificação do lugar das atividades, organizando passeios, entrevistas, contatos com diferentes elementos culturais, tornando esses momentos prazerosos e desafiadores para as crianças (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p, 73).

Essa sugestão permitirá que as crianças que estão na última etapa da Educação Infantil possam conhecer a escola de Ensino Fundamental onde possivelmente possam vir a estudar, e as crianças que estão na primeira etapa do Ensino tenham contato com outras realidades.

- ✓ Junto ao atestado de conclusão da criança do Pré para o 1º ano, ou de transferência da criança para outra instituição deverá ir junto com a documentação fornecida pela escola, um parecer descritivo que relate claramente os avanços, as limitações dessa criança.

“Parecer anexado. É extremamente tranquilo de fazer, de elaborar o parecer e anexar nos documentos da criança.”

“Dá trabalho? Dá trabalho! Envolve um monte de coisa, o compromisso em ser professor, hoje em dia professor, professores, tem gente que daqui por que gosta, iniciou porque gostava e hoje o salario né, tá difícil pra todo mundo a pessoa vai se desmotivando, se desgastando. No geral eu procuro não cair nisso, vejo que o negocio tá assim eu mudo, eu adoro mudar, um desafio novo, eu gosto muito da

mudança, sabe as pessoas se acomodam por vários motivos acham um monte de desculpa, e aí já não são a diferença. E as crianças estão precisando que a gente seja a diferença.”

- ✓ Organização de uma rotina em sala de aula, que essa proposta seja realizada em parceria com os alunos, que eles tenham clareza do que seria uma rotina, qual sua intencionalidade.

Segundo Warschauer (1993) Cabe ao professor “ler” essas necessidades e criar - juntamente com as crianças - os momentos e locais próprios para a nova organização, isto é, a rotina de trabalho.

Na próxima Roda de Conversa, com base nas sugestões levantadas nas rodas anteriores irei apresentar a redação da Proposta Político Pedagógica Municipal de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A intenção é que as professoras analisem o documento, opinem e indiquem maiores contribuições, se considerarem necessário.

4.3 Apresentação da Proposta Político Pedagógica Municipal de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aos professores participantes da pesquisa.

Embora já tivesse realizado as Rodas de Conversa previstas no projeto de pesquisa-intervenção, considerei importante agendar mais uma Roda de Conversa para compartilhar com os professores como havia ficado a redação do documento, dando não somente ciência da sua estrutura física, mas também oportunizando uma última análise, com possíveis alterações ou reformulações, caso fosse essa a intenção das professoras. Reafirmei que a Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental depois de finalizada será remetida ao Conselho Municipal de Educação.

Dessa forma, no dia nove de agosto de dois mil e dezesseis, na E. M. E. I Elisa Maria Paias Messon realizei mais uma Roda de Conversa.

As professoras foram recepcionadas com um chocolate quente e um delicioso bolo e em seguida sentaram-se à roda.

Inicialmente sugeri que as professoras oralmente expusessem o que acharam das nossas Rodas de Conversa.

A professora P₁₅ mencionou: “Como a gente aprende como o outro”.

Complementando a fala da professora P₁₅, a professora P₃ “Eu achei bem interessante, a gente parar e conversar! Tu estás colocando em prática aquilo ali”.

Distribui para cada uma das professoras presentes uma cópia da Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: (*Documento a seguir*) para que tomassem conhecimento e opinassem sobre o teor do documento:

No momento da leitura do documento surgiu ainda a sugestão de incluir na proposta a necessidade de ser elaborada pela escola uma entrevista a ser realizada no momento da matrícula, no sentido de elucidar informações sobre o aluno. Essa entrevista deverá ser aplicada pela professora e não pelo setor pedagógico da escola.

Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Lílian Rodrigues Corrêa¹

¹Mestranda do PPGEdu da UNIPAMPA/ Jaguarão e Professora da Rede Municipal de Arroio Grande;

RESUMO:

O documento registra a Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos elaborada de forma colaborativa e dialógica por professores da rede municipal de Arroio Grande/RS. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta, observações e entrevista semi-estruturada a fim de compreender qual a percepção dos professores em relação às etapas de ensino em debate. Diante dos dados coletados, emergiram seis categorias (Lúdico x Rotina; Transição como momento conflituoso: Ou Brinca Ou aprende; Educação Infantil preparação para o Ensino Fundamental; Caráter pedagógico na Educação Infantil; Letramento; Percepção das professoras em relação à prática pedagógica do Ensino Fundamental) que desencadearam um projeto de pesquisa - intervenção que consistiu na realização de oito Rodas de

Conversa, em que os professores tiveram conhecimento e se apropriaram de documentos normativos relativos tanto a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, no sentido de exercer um movimento reflexivo e conseqüentemente contribuir para a criação de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre essas etapas. Dentre as orientações presentes nesse documento evidencia-se a necessidade de se pensar em elementos como: rotina, espaço, tempo, materiais, currículo alfabetização e letramento e dessa forma, utilizá-las como subsídio na elaboração, e/ou reformulação dos documentos que norteiam as ações institucionais.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos são etapas da Educação Básica. Cabe ressaltar que nas últimas décadas a partir das normatizações de algumas legislações; a Educação Infantil sofreu grandes impactos e o Ensino Fundamental algumas alterações em suas prerrogativas.

Corroboram com essas ideias Autores que discorrem sobre a Educação Infantil como Machado (2005); Delgado, Mota e Albuquerque (2004), Craidy e Kaercher (2001), e teóricos como Rapoport e Sarmiento (2009) que abordam o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Dentre as legislações que foram de extrema importância tanto no cenário da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, cita-se a Constituição Federal de 1988, art. 30, que atribuí aos municípios a incumbência de reger essas etapas de Ensino, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente outro documento legal que tem por finalidade dispor acerca dos direitos da criança, definindo-a como um sujeito em pleno desenvolvimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 que insere a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como etapas da Educação Básica, e em seus art. n.º 29 e 32 as define, dentre outras:

Art 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Enquanto que:

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.

Como se pode vislumbrar em cada etapa de ensino estão expressas concepções, finalidades, deixando explícito que embora sejam etapas distintas, em ambas a criança assume o papel central na discussão.

Pensar na criança significa pensar na escola como um todo: no currículo, nos tempos, espaços, nos materiais, na proposta curricular.

Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) retrata que as escolas de Educação Infantil devem de maneira colaborativa com sua comunidade escolar elaborar sua proposta pedagógica voltada a atender a criança em suas especificidades.

De maneira convergente as Orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, disposta pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004, p.11), também trazem em seu teor a ideia de que é necessário:

(...) 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 nas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

Tais considerações acentuam a importância de se abrir espaços para que os professores dialoguem sobre temas referentes à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e com isso reflitam sobre sua prática docente.

Sendo assim, foram oportunizados aos professores que atuam na última etapa da Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos da rede municipal de Arroio Grande/RS espaço para o diálogo, bem como, conhecimento de normatizações acerca dessas etapas de ensino e sobretudo a efetivação de um documento que revela a partir da própria experiência docente, prospecções a serem ponderadas quando se pensa em uma Educação Infantil e Ensino Fundamental na perspectiva de uma continuidade. Entre elas:

- A Importância de uma Rotina Escolar com objetivos, intencionalidade e uma proposta clara, estruturada em sintonia/parceria entre professor e aluno;

- Reuniões periódicas entre os professores da última etapa da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para que haja uma comunicação entre os professores dessas etapas no que tange ao desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivo, social, motor, emocional;
- Envio de parecer descritivo das crianças; anexado aos documentos (atestado de frequência e/ou transferência, atestado de conclusão da Educação Infantil);
- Realização de atividades extraclasse, ou seja, um intercâmbio cultural (visitações as escolas da rede municipal de ensino) para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer o universo escolar das demais instituições;
- Presença de um profissional auxiliar, independente do número de alunos, para trabalhar em parceria com o professor titular;
- Realização de amostras/eventos nas escolas com a participação de outras instituições escolares no sentido de valorizar a produção artística/cultural das crianças e ao mesmo tempo, incentivar a socialização e troca de experiências;
- Presença/espço para a brincadeira, ludicidade não somente na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental;
- Confeção e uso de materiais diversificados como forma de tornar o ambiente escolar atrativo, prazeroso;
- Utilização pelo professor de diferentes gêneros textuais como forma de alfabetizar na perspectiva do letramento;
- Uso de diferentes espaços da escola, evitando restringir sua atividade pedagógica ao espaço interno da sala de aula.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

CRAIDY Carmem Maria; KAERCHER Gládis Elisa P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** - Porto Alegre: Artmed 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (Orgs.). **Tempos e lugares das infâncias:** educação infantil em debate - Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004.

MACHADO; Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed – São Paulo: Cortez, 2005.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. **A criança de seis anos:** no ensino fundamental, Porto Alegre: Mediação, 2009.

5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A avaliação do projeto de pesquisa-intervenção foi realizada por meio de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1982) apontam que a pesquisa qualitativa indica o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, a partir do trabalho intensivo de campo.

Para proceder à avaliação da intervenção pedagógica foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) dos documentos explorados nas Rodas de Conversa e demais documentos que serviram de suporte teórico para fundamentar a prática pedagógica e a formulação de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre as etapas em debate; b) análise dos registros das rodas de conversa.

Na avaliação do projeto de intervenção foi utilizado o portfólio. Segundo Ambrósio (2013, p. 25), o portfólio “(...) pode ser considerado uma forma diagnóstica e contínua de acompanhamento e a avaliação de um trabalho desenvolvido, em que se pode verificar e problematizar hipóteses em várias situações.” Nesse recurso, que foi um caderno contendo folhas em branco, os professores registraram em forma de ilustrações, de palavras ou de frases, suas expectativas, prospectivas, anseios, dúvidas e, com isso, puderam compartilhar com as demais colegas os reflexos que as Rodas ocasionaram em suas práticas pedagógicas.

Segundo Ludke e André (1986, p. 38)

(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A avaliação da intervenção foi composta por dois elementos: achados referentes aos efeitos da intervenção percebida em seus participantes e os achados referentes à intervenção propriamente dita. Sendo que o primeiro refere-se às mudanças percebidas nos sujeitos que participaram da pesquisa. Compartilho o registro das professoras em seus portfólios:

Trabalho no magistério a vinte e cinco anos, sempre com turmas do ensino fundamental, as dificuldades encontradas na sala de aula são sempre as mesmas, salas pequenas, pouco auxílio dos pais, pois quando incentivam os filhos em casa

chegam à escola com vontade de aprender. Então devemos propor práticas culturais e é sempre bom conversarmos sobre essas questões.

O registro da professora P₁₃ deixa transparecer que embora tenha se dedicado por vários anos a docência e vivenciado desde problemas infra estruturais nas escolas a questões de âmbito familiar não deixa abater-se, reconhecendo que esses momentos de diálogo, de troca de experiências são importantes para fortalecer sua prática.

A professora P₃ registrou algumas frases para destacar em seu portfólio suas percepções em relação às Rodas de Conversa.

Fazer pedagógico na Educação Infantil precisa ser melhor pensado. Precisamos estimular alunos a perceberem letras, imagens. Enfim fazer leitura de mundo.

O currículo deve ser sempre analisado e reanalisado na prática docente. Nossos planos de curso precisam abordar a realidade do lugar, onde está inserido o educando deve abranger as especificidades de toda comunidade, professores e é claro, educadores.

Precisamos criar vínculos e deixar registrado todos os avanços e não avanços de nossos alunos para que no ano seguinte o educador possa e tenha acesso a um material “parecer”, ou algo parecido para que a próxima professora parta de onde foi parado facilitando assim a adaptação do professor e aluno.

Reconheço que as colocações registradas nos portfólios retratam uma mescla de sentimentos, desde a necessidade de compartilhar com outras pessoas suas experiências, angústias, anseios, a de atrelar novos conhecimentos aos já existentes.

Ao me propor a realizar o projeto de pesquisa-intervenção inicialmente a intenção era tentar compreender com maior abrangência acerca de etapas de ensino que me acompanham em minha docência. Os caminhos do projeto foram sendo delineados e avançaram para momentos de extrema riqueza, em que as professoras compartilharam suas experiências, relataram suas concepções e

firmaram um compromisso em debater sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos chegando a elaboração de uma proposta que impactará não somente suas práticas mas a realidade da rede municipal de Ensino.

A fala da Professora P₃ ao final de uma das rodas evidencia que o professor quer fazer e ser a diferença.

“(...) eu adoro mudar, um desafio novo, eu gosto muito da mudança, sabe as pessoas se acomodam por vários motivos acham um monte de desculpa, e ai já não são a diferença. E as crianças estão precisando que a gente seja a diferença.”

Essa diferença foi sentida e percebida nas rodas, no envolvimento das professoras que participaram das discussões e reflexões. Entendo que o ponto alto que marcou o projeto de pesquisa-intervenção, até mesmo mais importante que a apresentação de um “produto final”, foi à abertura aos professores da rede municipal de momentos específicos como os das Rodas de Conversa para discussão, a participação efetiva, a reflexão pautada na própria ação, a percepção que a mudança é preciso e deve partir de um intenso envolvimento. Acredito que dessa forma, a diferença desejada pela professora, será uma constante nas escolas, e reverterá em melhorias na educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi subsidiar a construção de uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e tal proposta, ao longo das intervenções em parceria com as professoras envolvidas na pesquisa foi sendo delimitada.

Considero importante antes de apresentar o resultado da pesquisa, destacar o quanto o processo de investigação, de dialogar com as pessoas, de intervir diretamente junto às escolas, ocasionaram mudanças significativas em minha própria prática. Destaco que o conhecimento teórico adquirido através da leitura de autores como: Craidy e Kaercher (2001), Horn (2004), Freire (2008), Alarcão (2011), Barbosa e Delgado (2012), dentre outros, foram sendo enriquecidas pelas falas, experiências das professoras, que assim como eu, sentiam a necessidade de haver espaços para a sua vez e voz, para trazer a tona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Creio que não somente discutimos questões que envolvem ambas as etapas de ensino, mas estruturamos um documento claro, objetivo, que retrata a visão das professoras ligadas diretamente a rede municipal de Arroio Grande.

Partindo ainda do fato de oportunizar aos professores momentos de se debruçarem sobre sua ação docente, de refletir, de participar, de apropriarem-se de referenciais teóricos e de forma colaborativa formular uma Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendo que a pesquisa foi considerada um avanço nas práticas educativas e na rede municipal de ensino de Arroio Grande.

Faz-se necessário salientar que a Proposta Político Pedagógica Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não tem o objetivo de tornar-se uma cartilha a ser seguida, e sim, uma sugestão, que contempla o olhar, os anseios dos professores. Nesse sentido, tal documento será enviado ao Conselho Municipal de Educação para conhecimento e análise, e na expectativa que venha a contribuir no momento de elaboração ou reformulação de documentos que norteiem as ações das escolas. É importante destacar que na avaliação da intervenção evidencia-se a motivação das professoras participantes, a importância da reflexão coletiva e as contribuições que uma intervenção tal como esta pode provocar nas políticas municipais

Por fim, pudemos vivenciar o quanto a tarefa de ser um professor pesquisador é difícil, e ao mesmo tempo, enriquecedor. Investir em movimentos que nos remetem a investigar e refletir sobre a própria prática, estando imersa nesse processo é o que o torna mais gratificante. Quando ingressei no Mestrado Profissional em Educação carregava questionamentos relativos à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que há algum tempo me acompanhavam. Ao realizar o projeto de pesquisa-intervenção percebo que aprofundei não somente os conhecimentos teóricos, mas enriqueci minha prática docente, reflexos das leituras realizadas e da troca de experiências entre os professores, a partir das Rodas de Conversa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. -São Paulo: Cortez, 2011.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior**-2.ed.-Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** - 2. ed.- Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROIO GRANDE. Plano municipal de educação. **Lei Municipal n.º 2826 de 24 de junho de 2015**. Disponível em: <http://cmaarroiogrande.rs.publicidademunicipal.com.br>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e Escolarização Outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al., (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. n.º 44, dezembro de 2006, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRAINER, Margareth et al., Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 4 . Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: em: 12 de jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015

_____. **Lei n.º 8. 069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 18 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30,32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005a Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____.Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil – DPEIEF/SEB; **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. n.º 38, janeiro de 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2005b Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 10 abr. 2016

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

_____. Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil – DPEIEF/SEB; **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. n.º 43, agosto de 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do

ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009c. Disponível em: <www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id5293.htm>. Acesso em: 02 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 14 jan. 2015.

CRAIDY Carmem Maria; KAERCHER Gládis Elisa P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** - Porto Alegre: Artmed 2001.

DAMIANI, Magda Floriana et al., Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel.** Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago.2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; (Orgs.). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate** - Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004. 148 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 .

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. **Educação Infantil e PNE: Questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Formação de professores)

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HORN, Maria da Graça Souza; **Sabores, Cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil** - Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. In: Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil – DPEIEF/SEB; **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. n.º 38, jan/2005.

HUIZINGA, Johann. **Jogo e trabalho: Homo Ludens de Johann Huizinga ao Ócio Criativo**, de Domenico De Masi. Disponível em: <www.unisc.br/portal/upload/com>. Acesso em: 25 out. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar** - Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, Angela B. et al. **Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO; Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2. ed – São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES; Luciane M. et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular-Língua Portuguesa In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

NASCIMENTO; Anelise M do. A Infância na Escola e na vida: Uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. **A criança de seis anos: no ensino fundamental**, Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. 4. ed.-São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte- 3. ed. - Autentica: Editora, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Espaços e Tempos de Infância: Uma reflexão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental²

Pesquisador responsável: Ana Cristina da Silva Rodrigues; Lílian Rodrigues Corrêa.

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 84415734

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa “Espaços e Tempos de Infância: Uma reflexão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” que tem por objetivo oportunizar momentos de reflexão e estudos a fim de compreender como se efetiva a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e criar em parceria com as professoras que atuam na última etapa da Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de Arroio Grande/RS uma Política Municipal de transição entre estas etapas de ensino.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

² O título do projeto foi alterado para “*Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Uma Proposta de Intervenção para desencadear uma Política Efetiva de Transição*” conforme sugestão da banca de qualificação.

O método utilizado nesta pesquisa serão as observações e as entrevistas semiestruturadas na realização do diagnóstico. As observações ocorreram durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Serão utilizados para a realização do método de intervenção, a análise documental, as rodas de conversas e os registros.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O nome e a identidade dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Os resultados serão apresentados na conclusão desta pesquisa e disponibilizados a comunidade escolar desta instituição.

Participante da Pesquisa

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Lílian Rodrigues Corrêa

Jaguarão, ____ de _____ de 2015.