



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Vaz Pedrosa, Michelha; Andrade Vaz de Mello, Rita Márcia
A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 43-54
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061926005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras

The six-year-old child in elementary school from the perspective of mothers and teachers

Michelha Vaz Pedrosa¹

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello²

Resumo

A presente pesquisa investigou como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a imagem que têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de influência de sua parte sobre o trabalho das professoras neste quesito. O estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, o questionário, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Os sujeitos pesquisados foram seis mães e cinco professoras regentes do primeiro ano de escolaridade de duas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Muriaé, estado de Minas Gerais. Os resultados indicaram uma tendência por parte das mães em associar o atual primeiro ano de escolaridade à antiga primeira série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos e sobre o trabalho da escola as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes depositadas nas crianças de sete anos.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Família. Infância.

Abstract

This study investigated how mothers represent the six-year-old child entry in Elementary School, as well as how they represent the literacy in classes of six-year-old children, looking for the existence of a possible influence from them in teacher's work in this matter. The study was developed through a qualitative approach, using observation, questionnaire, semi-structured interviews and field diary as instruments for data collection. The study was made with six mothers and five regent teachers of the 1st school year in two public schools in the city of Muriaé, in the state of Minas Gerais. The results indicated a tendency from the mothers to associate the current first school year to the old first grade, what leads, in many moments, to putting over the six-year-old child and the school work the same learning and development expectations deposited before in seven-year-old children.

Keywords: Literacy. Elementary school. Family. Childhood.

¹ Pedagoga, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Núcleo de Gestão Pedagógica. Estr. da Tartaruga, s/n., Muquiçaba, Guarapari, ES, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.V. PEDROSA. E-mail: <michelha.pedrosa@ufv.br>.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação. Viçosa, MG, Brasil.

Introdução

O presente estudo insere-se na temática do Ensino Fundamental de nove anos e resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (MG).

Tomando como referência pesquisas realizadas na área (Carneiro, 2006; Capuchino, 2007; Abbiati, 2008; Araújo, 2008; Abreu, 2009; Barbosa, 2009; Costa, 2009; Dantas, 2009; Oliveira, 2009), pode-se observar uma ausência de discussão quanto ao recebimento e apreensão da mudança do Ensino Fundamental para nove anos por parte das famílias. Nesse sentido, procurou-se ter como objeto de estudo a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inserção das crianças de seis anos.

A aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006 estabelecendo a duração de nove anos do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade ocorreu no intuito de atender as demandas por uma educação de melhor qualidade para todos. A justificativa para a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, com a inclusão das crianças de seis anos, pauta-se no fato de que com maior tempo na escola as crianças tenham mais oportunidades de aprender, sendo as camadas populares as mais beneficiadas - tendo em vista que as crianças das classes mais favorecidas já frequentam a escola aos seis anos de idade. "A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar" (Brasil, 2004, p.17).

A mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração tem gerado novas discussões e intensificado outras no meio educacional. Dentre elas, podemos destacar as rupturas existentes durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a antecipação da alfabetização durante os primeiros anos de escolaridade - em especial, no primeiro ano do Ensino Fundamental (Campos, 2009).

As pesquisas de Araújo (2008) e Costa (2009) mostraram que as professoras das turmas de 1º ano (crianças de seis anos) têm se sentido angustiadas, ansiosas e desorientadas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, o que tem refletido na implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos.

Um dos fatores evidenciados pelas professoras como justificativa para a ansiedade que têm enfrentado é a pressão exercida pela escola e pela família para que as crianças sejam alfabetizadas com mais rapidez; não entendendo, portanto, que a alfabetização trata-se de um processo que deve ocorrer ao longo do ciclo da infância, conforme apresenta a proposta governamental.

Dessa forma, no presente trabalho, voltou-se o olhar para a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inserção das crianças de seis anos, tendo em vista que a família - por intermédio de suas ações materiais e simbólicas - tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

O objetivo geral deste estudo foi investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como investigar a representação que elas têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho das professoras.

Ensino fundamental de nove anos, alfabetização e letramento

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração destaca-se como uma das medidas de busca de melhoria da qualidade da Educação Básica oferecida a um grande número de crianças e jovens que têm deixado a escolarização obrigatória sem saber ler e escrever ou, embora dominem as habilidades básicas, não são capazes de utilizá-las na vida cotidiana ou na escola. Dessa forma, essa ampliação pretende assegurar a todos os

brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais - neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita -, já vivenciados por camadas sociais mais favorecidas (Pedrosa, 2006).

A proposta salienta a importância dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, destinados às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, respectivamente. Esses três primeiros anos de escolaridade devem destinar-se “à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento”, levando em consideração os diferentes ritmos das crianças, pois algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2008, p.1).

A proposta não deixa de salientar o dever dos professores de trabalhar de forma inter e multidisciplinar, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento de cada aluno e respeitando as diversas expressões, assim como o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2008).

Para Monteiro e Baptista (2009), o papel desempenhado pela escola na inserção da criança na cultura escrita é mais importante ainda quando se trata de crianças que têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos.

[...] a escola, para esse segmento se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que permitam usufruir a cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos (Monteiro & Baptista, 2009, p.20).

Antes de tratarmos das questões referentes à alfabetização da criança pequena, faz-se necessário elucidar dois conceitos aqui fundamentais para a compreensão da discussão. São eles: a alfabetização e o letramento. Para tanto, toma-se como referência os estudos de Magda Soares.

Soares (2004, p.11) define alfabetização como “processo de aquisição do sistema convencional de

uma escrita alfabética e ortográfica” e letramento como “desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Esses processos são, na visão da autora, complementares e interdependentes, pois a alfabetização desenvolve-se no contexto da aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e estas se desenvolvem, por sua vez, no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependente da alfabetização. Esses processos se estendem por toda a vida do indivíduo.

Ainda, segundo Soares (2004, p.47):

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

Da mesma forma, Freire (2001) leva a compreender a importância de uma prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra, em que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora, ajudando a pensar, analisar e transformar a realidade.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p.11).

As crianças entram em contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos de embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas etc., e por meio dessas experiências vão se constituindo como sujeitos letrados. Dessa forma, para Soares (2004, p.24):

[...] mesmo a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a

escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

A aprendizagem da leitura e da escrita compreende, segundo Kramer (2004), dimensões simbólicas, expressivas e culturais, tendo, portanto, uma função social e cultural. Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa estar atento ao meio social no qual a criança está inserida e levar em consideração esse fator no momento de organizar seu trabalho, na escolha dos métodos e atividades.

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças (Brasil, 2004, p.20).

Muito se tem discutido sobre o momento ideal para trabalhar a aquisição da língua escrita. Para Baptista (2009), a questão é complexa, podendo o debate em torno desta ser dividido em duas posições hegemônicas: uma que defende o início do trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, que vê e avalia o mesmo como uma medida compensatória e propedêutica, de forma a garantir melhores resultados nas etapas futuras da educação; e outra posição que considera inadequado o trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação do modelo escolar típico do Ensino Fundamental. Para os defensores dessa concepção, ensinar a ler e escrever seria o mesmo que tirar das crianças a possibilidade de viver em plenitude o momento da infância.

Campos (2009) defende uma posição intermediária. Para a autora, é necessário integrar os currículos da Educação Infantil e das primeiras séries. O trabalho por meio de um programa dirigido para as diversas áreas do conhecimento não implica necessariamente numa prática de escolarização precoce nos moldes tradicionais.

A proposta governamental destaca a importância do trabalho de alfabetização e letramento a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental não representar rupturas com as experiências vivenciadas anteriormente pela criança, seja na escola, seja na família. Alerta, ainda, para a não transferência dos conteúdos da antiga 1ª série para as crianças de seis anos, respeitando, assim, suas características e necessidades.

Métodos

O presente estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, procedimentos capazes de proporcionar melhor compreensão dos fenômenos. A pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, valores etc. Ela responde a questões muito particulares, busca entender um fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações; além disso, trabalha com descrições, comparações e interpretações, preocupando-se nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2004). Uma das principais características da investigação qualitativa é a coleta de dados por meio da interação direta do pesquisador com o fenômeno em questão. Este estudo envolveu a obtenção de dados verbais e processos interativos por contato direto da pesquisadora com a situação estudada, procurando entender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos; o que implicou certo grau de subjetividade.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de informações pode envolver diversos instrumentos. Para a realização dessa investigação foram utilizados a observação, o questionário, as entrevistas semies-

truturadas e o diário de campo, tendo como *locus* duas escolas públicas da rede municipal de Muriaé (MG). Os sujeitos pesquisados foram seis mães e cinco professoras de crianças do primeiro ano de escolaridade.

As observações aconteceram durante as reuniões de pais e objetivaram acompanhar o diálogo estabelecido entre famílias e professoras. O questionário objetivou fornecer subsídios quanto ao perfil das famílias, bem como selecionar os entrevistados.

As entrevistas foram feitas às mães e às professoras. As entrevistas com as mães objetivaram captar a forma como interpretam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como entendem o processo de alfabetização no primeiro ano deste ensino face às novas mudanças, bem como as suas expectativas e influência sobre o trabalho do professor no que diz respeito à alfabetização nesse contexto. Já a entrevista com as professoras objetivou verificar se existe influência por parte da família sobre o seu trabalho com a alfabetização.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital e, posteriormente, transcritas para a realização do processo de análise. As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Utilizou-se, ainda, como uma medida auxiliar, o diário de campo, no qual foram registradas notas de todas as informações complementares ao trabalho de campo, as impressões, o que a pesquisadora observava e sentia, bem como alguns diálogos.

Resultados e Discussão

A entrada da criança de seis anos no ensino fundamental

A entrada da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental aparece representada nas falas das mães como uma ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil. Há um marco entre o fim das brincadeiras e o início das responsabilidades e

compromissos: momento de aprender, levar mais a sério o estudo, o dever de casa, a cópia, em que o tempo de recreio e das brincadeiras é reduzido, hora de cobrar mais, maior volume de atividades, dentre outros.

A entrada no Ensino Fundamental aparece como um momento de mudança em relação às posturas e práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil, sendo esse momento, como aponta Gomes (2001), marcado pela associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem de fato.

As mães entendem que houve mudanças: a pré-escola, nesse contexto, aparece como um espaço prazeroso, de brincadeira, onde se faz amizade e não um ambiente de aprendizagem. Diferentemente, o Ensino Fundamental é apontado como lugar da linguagem escrita, que exige trabalho, destituído de prazer, predominando a cópia e a decodificação, lugar de ser aluno, de trabalho, e não de ser criança, de brincadeira.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, o brincar aparece como uma exceção ao trabalho, uma quebra na rotina diária, algo espontâneo e desorganizado que não se encaixa no dia a dia de um espaço que as crianças frequentam para ter acesso ao saber. Tal fato, como aponta Costa (2009), mostra a desvinculação no cotidiano escolar das atividades lúdicas e das brincadeiras das demais atividades desenvolvidas; como se a brincadeira não fosse capaz de desenvolver a capacidade cognitiva das crianças.

Apesar da maioria das mães sinalizarem, em alguns momentos, para o fato de o filho ainda ser “novinho para estar na primeira série”, de ser “muita responsabilidade para pouca idade”, que “pensa muito ainda em brincar”, de não poder “apressar demais”, apontando, assim, para as especificidades da criança de seis anos; por outro lado, acabam por atribuir a entrada mais cedo no Ensino Fundamental às mudanças do mundo moderno - que passam a exigir cada vez mais da criança -, à evolução da sociedade, da tecnologia e das próprias crianças, considerando ser o filho quem deva se adaptar à mudança.

Importa destacar nas falas das mães que as crianças manifestam, em alguns momentos, o seu

descontentamento com o tempo do recreio que é curto, com o fato da professora não deixar mais brincar, desenhar, colorir em sala de aula, só ficar escrevendo. Nos dias em que as crianças brincam, vão ao quarto de brinquedo, ao cinema, saem da rotina de atividades de leitura e escrita, sentem-se felizes. Tal situação foi apontada por Costa (2009), ao mostrar como as crianças de seis anos burlavam as situações de ordem vigente para brincar. Para Costa, isso ocorre pelo fato da escola deixar as atividades lúdicas em segundo plano em detrimento de atividades as quais julgam permitir o domínio da leitura e escrita.

A marca da entrada no Ensino Fundamental aparece representada pelas mães como sendo o início da aprendizagem e, de forma preponderante, a aprendizagem da leitura e escrita. Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz a expectativa de que antecipe o processo de aprendizagem.

Ao verem os filhos iniciarem a escolaridade obrigatória, as mães parecem voltar suas expectativas para a alfabetização deles, manifestando satisfação em vê-los conhecendo o alfabeto, juntando as letras, lendo palavras e livros. Campos (2009) alerta para o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam nos currículos dos primeiros anos, assim como para a pressão pela alfabetização em um ano. Esta pressão é apontada nos trabalhos de Araújo (2008) e Costa (2009) como sendo um dos fatores responsáveis pela ansiedade e angústia das professoras frente ao trabalho de alfabetização no primeiro ano.

Associada ao domínio da leitura e da escrita, a entrada da criança de seis anos no ensino obrigatório aparece também representada pela metade das mães como um meio de afastar os filhos da rua e da criminalidade, especialmente de um possível envolvimento com furtos, uso e tráfico de drogas.

Para essas mães, a escola aparece como um lugar seguro, onde os filhos estariam protegidos das más influências. O fato de o filho ser obrigado a começar os estudos um ano mais cedo representa, para elas, um ano a menos de tempo ocioso na rua, onde, por meio das más influências, pode começar a

“inventar moda”, “mexer nas coisas dos outros”, como veem acontecer com tantas crianças. Acreditam que a disciplina imposta pela escola, como “não poder sair” e “não poder ficar na rua”, poderá auxiliar na educação dos filhos para que eles se acostumem a um padrão de comportamento onde se deva ficar mais dentro de casa.

Para as mães, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental representa uma mudança positiva, pela possibilidade de proporcionar um tempo maior de aprendizagem para os filhos. A escolarização é representada como algo importante para o futuro deles por ser vista como instrumento capaz de garantir-lhes um bom posicionamento profissional.

Alfabetização nas turmas de seis anos

Foi possível inferir, através das entrevistas com as mães, que há por parte de todas elas o desejo e a satisfação de que o filho aprenda a ler e escrever já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples.

As mães entendem a alfabetização como sendo um processo, por perceberem a existência de fatores como, por exemplo, as especificidades da infância e os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelas crianças. As mães percebem que nem todas as crianças encontram-se no mesmo nível de aprendizagem e desenvolvimento. Por mais que tenham expectativas de que os filhos aprendam, elas mesmas concluem não ser possível a todos alcançar tal objetivo ao mesmo tempo. Logo, acabam por apontar para questões relevantes, como o respeito às especificidades da criança de seis anos, bem como a heterogeneidade existente nas turmas.

As mães demonstram compreender o momento da infância por que passam as crianças dessa faixa etária - especialmente a necessidade e o interesse pelas brincadeiras -, embora desejem que o filho aprenda a ler e a escrever no primeiro ano de escolaridade. Mesmo sem possuir melhores conhecimentos da proposta governamental oficial, pode-se

considerar que elas acabam por perceber a alfabetização como sendo um processo, o qual não se encerra ao final do primeiro ano de escolaridade, tendo em vista que algumas crianças não conseguem alcançá-la tão rapidamente.

O trabalho em ciclo proposto para o Ensino Fundamental é apontado na proposta governamental como uma oportunidade para que as crianças tenham respeitados os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento individuais, justamente por entender que a aprendizagem ocorre por meio de um processo.

Apesar de perceber os diferentes ritmos de aprendizagem entre as crianças e de saber que a alfabetização se trata de um processo, a alfabetização já no primeiro ano de escolaridade aparece representada como motivo de orgulho para as mães, gerando até certo *status* entre elas.

Torna-se importante, ainda, considerar que as próprias mães ao relatarem a satisfação de que o filho aprenda a ler e a escrever já no primeiro ano de escolaridade confirmem perceber que alcançar tal nível não é algo tão comum para todas as crianças.

Para essas mães, a meta da alfabetização deve ser cumprida, caso contrário, acreditam que os filhos poderão ser prejudicados no futuro. Tal concepção leva as mães a utilizarem-se de comparações entre as crianças dentro da mesma escola ou entre escolas diferentes.

A forma de pensar dessas mães faz com que reforcem as atividades por conta própria, “treinem” os filhos em casa por meio da cópia, do caderno de caligrafia, dentre outros.

Para Baptista (2009), a valorização do trabalho com a linguagem escrita com crianças menores de sete anos deve-se ao fato deste ser visto como uma medida compensatória ou propedêutica a fim de se obter bons resultados nas etapas futuras da Educação Básica.

Uma das mães manifesta o medo de que o filho não se alfabetize e venha a sofrer por isso futuramente. O fato de não haver mais a repetência faz com que se estipule como uma meta a alfa-

betização do filho no primeiro ano de escolaridade. Acredita que, se passar para o ano seguinte sem ter atingido um mínimo de aprendizagem e desenvolvimento, ele poderá sofrer por não conseguir acompanhar o ritmo da turma.

Para Nogueira (2006, p.161), é crescente a preocupação dos pais com o sucesso ou fracasso escolar dos filhos, seja na escola, seja na profissão. Para tanto, os pais buscam, de forma cada vez mais intensa, alocá-los na sociedade da melhor forma possível, mobilizando estratégias que visem elevar a competitividade e as chances de sucesso, especialmente em se tratando do sistema escolar, que ganha, de forma crescente, importância como “instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais”.

Da mesma forma, Lahire (2008, p.256) alerta para o fato do diploma se tornar uma condição cada vez mais necessária para o ingresso no mercado de trabalho em todas as classes sociais. Frente a essa realidade, os pais dos meios populares estão, aos poucos, passando a investir na escola como um importante desafio. “Em certos casos, a escola até pode invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança”.

Relação da família com o trabalho do professor

Durante as reuniões de pais foi possível observar que a alfabetização foi mencionada constantemente, seja por parte das famílias, seja por parte das professoras. O assunto central foi os avanços na aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

Ao falarem sobre sua participação na vida escolar dos filhos, durante as entrevistas, todas as mães demonstraram compreender o quanto esta é importante. A participação na reunião de pais e as idas esporádicas à escola apareceram como as formas de contato mais direto das mães com as professoras de seus filhos. Aquelas que não podem comparecer às reuniões dizem procurar pela professora em outros momentos; quando sentem necessidade de saber

algo sobre o filho ou quando são chamadas pela professora por meio de bilhetes levados pelos filhos solicitando a sua presença na escola.

Os principais motivos que levam as mães a procurar pelas professoras dizem respeito à aprendizagem e ao comportamento dos filhos. Nas entrevistas, todas mencionaram o fato de já terem em algum momento conversado com a professora sobre a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, apenas uma delas demonstrou exercer acompanhamento mais sistemático sobre o trabalho da professora.

Apesar de todas as mães considerarem importante a participação na vida escolar dos filhos, algumas confessam não terem muito tempo de acompanhá-los como deveriam.

As professoras afirmam que as mães perguntam, querem saber quando o filho irá aprender, o porquê de ainda não ter aprendido, no entanto, não consideram que esse tipo de atitude interfira em seu trabalho. Apenas uma das professoras disse se sentir, às vezes, um pouco insegura e inquieta devido à ansiedade das famílias, mas que, por meio do diálogo com os pais, consegue chegar a um acordo.

Todas as professoras confirmaram a existência de interesse por parte das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano de escolaridade. No entanto, não consideram que esse interesse em si exerça influência sobre o seu trabalho. Para as professoras, outros fatores existentes na relação com a família influenciam mais. Dentre esses fatores mencionados pelas professoras encontram-se a falta de acompanhamento e colaboração por parte das famílias na escola e em casa, a falta de diálogo, bem como as comparações feitas pelas famílias entre as crianças e as escolas.

A falta de acompanhamento e colaboração por parte de algumas famílias na escola e em casa é uma das queixas mais frequentes e unânimes das professoras. Para elas, as famílias não veem a educação como uma parceria e entrosamento entre escola e casa.

Para as professoras, o acompanhamento da família é um dos fatores a auxiliar as crianças a se desenvolverem melhor em seu processo de alfabe-

tização. Assim como aponta Soares (2004), o contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos, embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas, são experiências que vão constituindo essas crianças como sujeitos letrados.

Para Vygotsky (1998), no percurso de desenvolvimento da pessoa humana, o meio cultural, assim como as relações entre os indivíduos, é de extrema importância. Nesse sentido, um ambiente doméstico ativo e sistematicamente informador, assim como uma intervenção escolar deliberada, pode fazer a diferença quanto ao acesso e apropriação completa do sistema de escrita.

As professoras confirmam haver certa ansiedade das famílias para que a criança se alfabetize, associando tal fato à falta de diálogo entre família e escola, assim como do desconhecimento ou da má interpretação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Para as professoras, boa parte dessa ansiedade e interesse das famílias em torno da alfabetização no primeiro ano de escolaridade deve-se ao desconhecimento da proposta do Ensino Fundamental de nove anos por parte delas. Segundo as professoras, devido a esse desconhecimento, as mães não entendem a importância de associar o trabalho de leitura e escrita com as questões específicas da infância, como coordenação motora, lateralidade, ludicidade, dentre outras, como acontecia antes na Educação Infantil. Tal fato tem levado as mães a cobrarem atividades antes destinadas à primeira série.

O desconhecimento da proposta, assim como a falta de diálogo entre família e escola no que diz respeito ao trabalho a ser efetivado com o Ensino Fundamental de nove anos, preocupa as professoras. Elas consideram que algumas crianças estão sendo prejudicadas pela cobrança das famílias em torno do seu bom rendimento. Uma questão levantada pelas professoras diz respeito à "queima de etapas" pelas crianças em detrimento da alfabetização, o que tem acarretado problemas nos anos seguintes de escolarização.

A fala das professoras confirma a concepção de ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Funda-

mental por parte das famílias; fato evidenciado nas entrevistas com as próprias mães. Todas as professoras confirmam a necessidade de se estabelecer um maior diálogo com as famílias.

Uma das professoras assume ter faltado mais explicações por parte da escola para com a família sobre a mudança no Ensino Fundamental, o que, em sua opinião, "causou uma bagunça na cabeça das pessoas". Todas as professoras confirmam a necessidade de se estabelecer um maior diálogo com as famílias, necessidade essa, ressaltada por Nogueira (2006, p.161):

Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será - ao menos no plano do discurso - o permanente diálogo com os pais.

Outro fator a influenciar no relacionamento entre professor e família emergiu da entrevista de apenas uma das professoras, como também apareceu nas falas de duas das mães entrevistadas, julgou-se importante discuti-lo aqui. A professora confirma o interesse das famílias na alfabetização da criança no primeiro ano de escolaridade, atribuindo esse interesse às comparações feitas com outras escolas que adotam tal postura e com outras crianças da mesma faixa etária que já se alfabetizaram.

Importa destacar a existência - contrariamente ao que é proposto para o Ensino Fundamental de nove anos - de escolas adotando para com o primeiro ano de escolaridade as práticas antes destinadas à primeira série, havendo, por parte das famílias, uma identificação com tal prática. Tal fato vem confirmar a interpretação das mães de que o primeiro ano seja a primeira série, logo, a existência de cobranças em torno de um trabalho voltado para a alfabetização aos seis anos de idade. "Tanto é que eu fico assim até comparando, porque eles têm um amigo muito grande que ficou lá, (escola particular onde estudaram) que estudou com eles desde o (cita o nome da outra escola particular onde estudaram) e que hoje continua lá e ele já está lendo" (Entrevista com F).

As comparações com outras escolas e crianças, assim como a preocupação com as crianças que necessitam de um tempo mais longo para alcançar determinadas aprendizagens, aparecem de forma considerável no discurso de algumas mães; fato este confirmado pela professora.

As comparações que vêm sendo exercidas pelas famílias podem ser associadas justamente à falta de um diálogo esclarecedor por parte da escola sobre o significado prático da mudança ocorrida no Ensino Fundamental, como discutido anteriormente. As mães acabam agindo por meio de comparações por verem que algumas crianças avançam mais e outras não, da mesma forma que veem a falta de sintonia na prática da implementação da política entre as próprias escolas.

Tal fato leva a salientar a necessidade de uma maior aproximação entre família e escola por meio de um diálogo informativo e formativo, especialmente da escola para com a família. Para tanto, os profissionais da educação deverão ter claros os objetivos desta, estando sempre buscando a formação necessária. Estando bem informadas sobre os objetivos da mudança, as mães saberão respeitar mais o ritmo das crianças, bem como a importância de um trabalho que leve em consideração essas diferenças, como apontado pela proposta governamental.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como investigar a representação que elas têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras.

A revisão teórica e a análise dos dados geraram considerações acerca dos objetivos propostos permitindo, assim, um exercício de síntese.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental é vista por todas as mães como positiva, por acreditarem no fato da medida constituir benefícios para o futuro dos filhos.

Há uma tendência, por parte das mães, em associar o atual 1º ano de escolaridade com a antiga 1ª série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre o trabalho da escola e a criança de seis anos as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes postas na criança de sete anos.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, para as mães, aparece associada à ideia de ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil, sendo vista como um momento de mudança em relação às posturas e práticas desenvolvidas nesta, devido à associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem - especialmente dos conteúdos relacionados à leitura e à escrita.

Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz consigo a expectativa de que antecipem o processo de alfabetização.

Para a metade das mães entrevistadas, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental foi representada como um meio de afastá-las da rua e da criminalidade, além de garantir-lhes a possibilidade de um futuro melhor, com dignidade, emprego, carteira assinada, diferentemente da situação vivenciada por elas.

Quanto à representação que as mães têm da alfabetização nas turmas de seis anos, foi possível constatar que há, por parte delas, o desejo e a satisfação em ver o filho lendo e escrevendo já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples.

A alfabetização nas turmas de seis anos foi apontada, pela maioria das mães, como o início de um processo. Essas mães demonstram compreender o fato de que nem todas as crianças conseguem se alfabetizar no primeiro ano. Entretanto, aquelas que conseguem são tidas como motivo de satisfação para as famílias, até de *status* entre elas.

Algumas mães chegam a encarar a alfabetização como uma meta a ser alcançada pelos filhos. Um dos fatores apontados como justificativa para tal é a não existência mais da reprovação no final do ano. Essas mães têm medo de que, passando para o ano seguinte sem alcançar determinadas habilidades

destinadas ao primeiro ano, seus filhos sofram por não conseguir acompanhar a turma no ano seguinte. Utilizam, também, de comparações com outras crianças e escolas para justificar o desejo de que os filhos se alfabetizem no decorrer do primeiro ano de escolaridade. Isso faz com que elas reforcem as atividades por conta própria em casa.

Quanto à existência de uma possível influência da família sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras, foi possível constatar que o fato de haver interesse das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano não necessariamente implicou no exercício de influência sobre o trabalho das professoras, para as quais outros fatores - como a falta de acompanhamento e colaboração, a falta de diálogo e as comparações feitas entre as crianças e entre o trabalho da escola com o de outras - de fato influenciem na relação das famílias com a escola.

Ficou evidenciado o fato das mães não possuírem uma clara consciência do real significado da mudança do Ensino Fundamental para nove anos, especialmente quanto à organização em ciclo. Em suas falas não demonstraram compreender os princípios que regem essa forma de organização escolar, logo, demonstraram o medo que têm dos filhos não conseguirem se alfabetizar ao longo do primeiro ano de escolaridade e de "ficarem para trás" nos anos seguintes. Dessa forma, seria importante indagar se tal fato estaria apenas relacionado ao desconhecimento da proposta ou se a outros fatores, como a dificuldade do professor em trabalhar segundo o sistema de ciclos, e ao fato de algumas escolas estarem trabalhando com o primeiro ano de escolaridade como se fosse a 1ª série.

Os resultados apontaram para a necessidade de estreitar o diálogo família e escola, principalmente no caso das mudanças propostas para o Ensino Fundamental em nove anos, de modo que a família seja mais bem-informada por parte da escola sobre o funcionamento, em especial do sistema de ciclos. Para tanto, é necessário, primeiramente, que os professores estejam seguros das mudanças, especialmente quanto à sua nova forma de trabalho face a estas.

A mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade com a inclusão das crianças de seis anos deu-se no intuito de garantir às crianças o direito a uma educação mais longa e de melhor qualidade, sem que isso represente rupturas com as práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil e na família. Aspectos da infância, como a ludicidade, devem ser respeitados e valorizados na educação dessa criança. Para tanto, os professores necessitam estar cientes da importância do lúdico no desenvolvimento infantil, de modo a não mais permanecer com práticas onde este seja relegado a segundo plano; como foi possível constatar por meio das falas das mães entrevistadas. Tal fato leva os interessados a indagarem se não estaria faltando na formação dos professores uma discussão maior sobre a importância do lúdico na sala de aula a fim de potencializar o aprendizado por meio do despertar na criança de processos internos de desenvolvimento.

Os documentos que orientam as mudanças são claros em afirmar a necessidade de um trabalho integrado nos três primeiros anos de escolaridade de modo a respeitar o ciclo da infância. Ou seja, há heterogeneidade nas salas de aula, onde alguns necessitarão de um tempo maior que outros para consolidar determinadas habilidades e competências. Tanto as professoras quanto as mães manifestaram o fato das crianças não estarem satisfeitas com a diminuição do tempo de brincar, do maior volume de atividades de leitura e escrita. Tendo em vista que o professor é o principal mediador entre a política e a família, poderia-se indagar se não estaria faltando segurança da parte das professoras para informar melhor as famílias e não secundarizar o lúdico.

Para concluir, importa lembrar que a mudança proposta para o Ensino Fundamental apresenta respaldo teórico a fim de garantir o respeito para com a singularidade da infância, principalmente ao indicar um trabalho por meio do ciclo da infância, na qual a voz da criança não seja calada, suas necessidades e ritmos sejam respeitados e valorizados e o direito de ser criança caminhe ao lado do direito de ser aluno, sem que nenhum dos dois seja relegado a segundo plano.

Referências

- Abbiati, A.S. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- Abreu, M.M.O. *Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- Araújo, R.C.B.F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- Baptista, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: Brasil. Ministério da Educação. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Brasília: MEC, 2009. p.13-26.
- Barbosa, M.S.P. *A implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos: estudos de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de fevereiro de 2008. Orientações sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2008. Seção 1, p.41. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 2 jan. 2010.
- Campos, M.M. Ensino fundamental e os desafios da lei nº 11.274/2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeita os direitos da criança à aprendizagem. *Salto para o Futuro*, v.14, n.12, p.10-16, 2009.
- Capuchinho, A.O. *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- Carneiro, F.H.P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- Costa, S.S. *Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Dantas, A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Freire, P. *A importância do ato de ler*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Gomes, D.B. Caminhando com arte na pré-escola. In: Garcia, R.L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.124-136.

Kramer, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2004.

Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

Minayo, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.9-21.

Monteiro, S.M.; Baptista, M.C. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. *Salto para o Futuro*, v.14, n.12, p.17-35, 2009.

Nogueira, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v.31, n.2, p.155-170, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Oliveira, D.L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

Pedrosa, M.V. *Ensino fundamental de nove anos: uma análise do ciclo básico de alfabetização*. 2006. Monografia (Curso de Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 25/7/2011, reapresentação em 4/11/2011 e aceito para publicação em 19/12/2011.