

Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental

Thalita Folmann da Silva*

Evelise Maria Labatut Portilho**

Resumo

A partir de 2010, em todas as escolas brasileiras o Ensino Fundamental de nove anos foi efetivado. Com a ampliação do ensino percebeu-se a necessidade de analisar a percepção e a atuação dos professores de 1º ano em relação a ampliação do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas do município de Curitiba/Paraná, com ênfase nos aspectos metodológicos e relacionais de sala de aula. Os participantes deste estudo foram quatro professoras, duas da rede privada e duas da rede pública. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, Diários das Professoras, Diário da Pesquisadora e Protocolo de Observação. Dentre os autores que contribuíram para a análise dos dados, estão Zabalza (2004), Pozo (2002), Freire (1996), Arroyo (2004), Claxton (2005), Soares (2007), entre outros. Durante a investigação foi possível perceber a preocupação governamental em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a ação docente. Entretanto, verificou-se que há muitos desafios em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente no tocante a prática pedagógica no processo de alfabetização/letramento. Para que um ensino seja significativo no ambiente formal de aprendizagem que é a escola, a prática pedagógica precisa estar de acordo com as características e necessidades das crianças, bem como pautada em concepções que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e possam influenciar as experiências posteriores dos aprendizes.

Palavras-chave: Aprendizagem. 1º ano do ensino fundamental. Ensino.

1. Introdução

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos começou a ser discutida no Brasil em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), para possibilitar que todas as crianças a partir de seis anos, sem distinção de classe,

* Mestre em Educação, PUCPR. Docente do Ensino Fundamental na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. *E-mail:* thalitadasilva@ig.com.br

** Doutora em Educação, Universidade Complutense de Madri. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCPR. *E-mail:* evelisep@onda.com.br.

estivessem matriculadas na escola. Em 6 de fevereiro de 2006 essa lei foi instituída nacionalmente, e no Paraná, especialmente com a Lei nº 11. 274.

Um número significativo de instituições se adaptou à lei, mas, para que todos os estabelecimentos cumprissem a legislação, foi instituído o prazo para implantação do Ensino Fundamental de nove anos até 2010.

Ao ampliar a escolarização das crianças, cabe à instituição escolar considerar, na proposta pedagógica, o seguinte:

- I – as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;
 - II- as características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
 - III – a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;
 - IV – a definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno;
 - V – a seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;
 - VI – a gestão escolar expressa através de princípios democráticos;
 - VII – a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, garantindo a especificidade do atendimento aos alunos;
 - VIII – a avaliação do desenvolvimento integral do aluno;
 - IX – a avaliação institucional;
 - X a formação continuada dos profissionais da instituição.
- (PARANÁ, 2006).

Percebe-se que na proposta do governo brasileiro há preocupação com um ensino que considere as características específicas das crianças, seu desenvolvimento e aprendizagem. Destaca-se a necessidade de oferecer um ensino estruturado que respeite o desenvolvimento infantil nessa faixa etária.

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 19).

Entende-se na proposta que o objetivo é garantir a aprendizagem de acordo com as necessidades das crianças e promover um processo de alfabetização com:

[...] grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal [...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 22).

Nas orientações descritas fica evidente que o intuito não é antecipar a aprendizagem ou a alfabetização dos alunos, mas oferecer às crianças um período a mais na escolaridade.

Com a ampliação do ensino de oito para nove anos, surgem dúvidas e ações diversas e contraditórias por parte da sociedade de maneira geral, e em especial da família e instituições escolares.

Esse artigo é parte da dissertação "A Aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental", que apresenta como objetivo a análise da percepção e da atuação dos professores de 1º ano em relação à ampliação do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas do município de Curitiba/Paraná, com ênfase nos aspectos metodológicos de sala de aula.

2. Encaminhamento Metodológico

A pesquisa de abordagem qualitativa e caráter participante foi realizada numa escola da rede pública municipal de ensino, pela facilidade de acesso. A escola da rede privada foi escolhida pelo fato de apresentar uma proposta metodológica distinta da pública. Ambas as instituições são consideradas de referência no município.

Como sujeitos da pesquisa participaram quatro professoras, duas da escola municipal e duas da escola privada, e oitenta e cinco alunos do 1º ano do Ensino Fundamental das duas escolas. Entretanto, somente foram utilizados, para a análise de dados, o material de 46 alunos, em razão da devolutiva das autorizações dos pais ou responsáveis na participação na pesquisa.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista semi-estruturada (ANEXO 1) com a professora, o diário da Pesquisadora e o da professora, e a observação de sala de aula.

A fim de que a professora registrasse suas percepções acerca da sua prática pedagógica, o uso do diário foi proposto tendo por fundamentação Zabalza (2004) que destaca a utilização desse instrumento de pesquisa ao afirmar que:

[...] do ponto de vista metodológico, os "diários" fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em "documentos pessoais" ou "narrações autobiográficas". Essa corrente, de

orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos [...].

Para o autor, o uso do diário possibilita um movimento qualitativo na pesquisa educacional, adotado por muitos estudiosos. Destaca a importância de "deixar a solicitação em aberto e não dar orientação de procedimento" (p. 61) para que, no registro, o professor apresente o estilo que lhe é próprio.

Ao observar a dificuldade das professoras em preencher e refletir sobre o cotidiano escolar no Diário da Professora, adotou-se um instrumento semelhante, o Diário da Pesquisadora, como forma de registro das observações de sala de aula. O uso do diário, pela própria pesquisadora, possibilitou a vivência do mesmo instrumento de pesquisa, o que permitiu colocar-se no lugar da professora e, assim, sentir e refletir sobre suas possibilidades e limitações diante de um novo material.

Para atender ao que Zabalza (2000) afirma ser um registro ideal, procurou-se relatar o cotidiano da sala de aula no Diário da Pesquisadora. Nele foi descrita a ação docente, a participação do aluno, a dinâmica, aspectos metodológicos relacionais, entre outros. Nos relatos, não foram enfatizadas as tarefas ou programação de aula. O diário foi organizado de maneira que se tornasse "expressão das características dos alunos e dos professores" (p. 62), que é uma das três categorias indicadas para a análise do instrumento.

Para o registro das salas de aula foi utilizado o Protocolo de Observação (ANEXO 2), que possibilitou os apontamentos acerca do ambiente educativo, do encaminhamento docente, da conduta do aluno, da conduta da professora e de seu estilo de ensinar.

Para atender ao que Zabalza (2000) afirma ser um registro ideal, procurou-se relatar o cotidiano da sala de aula no Diário da Pesquisadora. Nele foi descrita a ação docente, a participação do aluno, a dinâmica da sala, os aspectos metodológicos relacionais, entre outros. O diário foi organizado de maneira que se tornasse "expressão das características dos alunos e dos professores" (p. 62), que é uma das três categorias indicadas pelo autor para a análise do instrumento.

A investigação teve início nas escolas no mês de setembro de 2009 e finalizou em março de 2010, somando-se seis meses de participação efetiva no ambiente educativo. Foram realizadas quatro observações em cada turma, totalizando quarenta e oito horas. As entrevistas com as professoras foram agendadas anteriormente e realizadas aproximadamente em 45 minutos com cada uma.

Durante a investigação as instituições foram denominadas: Escola A e Escola B. Os nomes de alunos foram substituídos por uma letra inicial e as professoras receberam a seguinte numeração: 1, 2, 3 e 4.

3. A prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental

Para orientar a prática pedagógica e a ação educativa nas escolas, o MEC elaborou os seguintes documentos: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade- mais um ano é fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) e A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

As orientações para o ensino de nove anos estão contempladas nesses documentos, bem como nas propostas e diretrizes organizadas pelas secretarias municipais e pelas próprias escolas.

Novos referenciais estão em processo de estruturação para incluir o 1º ano na proposta pedagógica do Ensino Fundamental pelo Ministério da Educação. Os elementos da prática pedagógica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para a atualização e fundamentação desse documento.

Anteriormente, o trabalho pedagógico com as crianças de 5 e 6 anos seguia os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. A reestruturação da Proposta Pedagógica ocorreu por haver a necessidade de oferecer subsídios teóricos e práticos, especificamente, para o 1º ano.

As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril; as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações(...)" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.15).

A recomendação para as escolas públicas e privadas é seguir uma proposta pedagógica específica, conforme a realidade de cada instituição, e de acordo com os pressupostos contidos nos documentos que foram elaborados pelos governos federal ou municipal, enquanto a proposta pedagógica que inclui o 1º ano no ensino fundamental, está em processo de construção.

A rede de ensino do município de Curitiba tem a prática pedagógica amparada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal. Em 2005 começou a ser estruturada de acordo com as necessidades observadas em diversos encontros com profissionais dessa rede.

Embora a legislação tenha sido cumprida e a grande maioria das crianças brasileiras, dessa faixa etária, esteja incluída no Ensino Fundamental, estar inserida na escola não garante à criança qualidade do ensino, nem de suas aprendizagens.

Destacar qualidade é refletir sobre o que realmente a criança do 1º ano necessita nesse período de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, é necessário reorganizar o ambiente educativo para este novo desafio.

Nesse contexto, enfatiza-se a qualidade educacional que envolve dois aspectos essenciais, como são descritos nas Orientações Gerais do Ministério da Educação: "a escola como polo irradiador de cultura e conhecimento; o desenvolvimento do aluno como principal referência na organização do tempo e do espaço da escola" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 13).

A aprendizagem do aluno e da aluna é o principal objetivo da proposta do novo ensino que envolve os aspectos relacionados às áreas do conhecimento e os de formação humana, como as atitudes, os valores e a afetividade.

O que se espera para o currículo nesse período do ensino fundamental é "a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 15).

Percebe-se que a aprendizagem na escola não é uma ação simples, oportunizada somente pela professora, mas um processo complexo que exige o envolvimento efetivo de todos os integrantes da comunidade educativa.

Para sistematizar a aprendizagem no ambiente escolar as diretrizes do governo federal sugerem que as atividades realizadas pelas professoras estejam pautadas nos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal.

"Em todos os âmbitos do conhecimento, há a presença contínua dos fatos e dos conceitos. É na vida cotidiana que os conceitos auxiliam na categorização e organização da realidade" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 10).

No relato de uma das professoras que participaram da pesquisa, encontra-se um exemplo de atividade realizada que envolve um dos conteúdos conceituais a serem trabalhados na escola com o 1º ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos o tema com a história Os três porquinhos, com o objetivo de mostrar aos alunos os diferentes tipos de moradias, relacionando-as aos materiais com que são construídas... (Professora 4, Escola B).

No trabalho com o tema "Moradias", a professora considerou o que as crianças já sabiam sobre o assunto, explicou o que se entende por moradia e promoveu a comparação e a diferenciação dos diversos tipos de moradias. Também, após a exibição do filme "Os três porquinhos", pediu que as crianças contassem o que observaram na história apresentada. Por considerar o conhecimento prévio da criança e os conceitos contemplados, o tema é caracterizado como um conteúdo conceitual.

A respeito dos conteúdos procedimentais, "Considera-se como procedimentos, os hábitos, as técnicas, as estratégias, as habilidades, os métodos, as rotinas, o conjunto de ações orientadas de maneira sistemática e ordenada que revelam a capacidade de saber fazer e de saber agir de maneira eficaz e eficiente". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

Para exemplificar os conteúdos procedimentais, pode-se citar o trabalho com as agendas escolares. A criança pode marcar, a cada dia, um recado à família, a tarefa de casa, um compromisso ou uma data especial. A rotina de utilizar a agenda todos os dias na sala de aula, contribui para que aspectos linguísticos, como espaçamento entre palavras, direção da escrita e registro numérico sejam trabalhados com os alunos, bem como o uso social da escrita. É um trabalho rotineiro que envolve uma sistematização, por isso de caráter procedimental. Infelizmente, tal atividade não foi observada nas escolas pesquisadas, porque são as professoras que registram as informações nas agendas, impedindo que os alunos façam uso desse material com autonomia.

No que se refere aos conteúdos atitudinais, afirma-se que "A participação ativa de cada estudante em sala de aula intervém decisivamente na aquisição de conhecimentos, no sucesso ou no fracasso da aprendizagem e na possibilidade de atitudes que incentivem seu interesse e sua participação nas aulas" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 12).

O envolvimento do aluno durante a aula é uma das características do conteúdo que envolve as atitudes, valores, regras e normas. Ao realizar um trabalho em grupo ou uma atividade que requer, posteriormente, uma ação da criança, pode-se dizer que conteúdos atitudinais são contemplados na prática pedagógica.

Na pesquisa, a professora de número 3, da Escola B, apresentou um vídeo com uma simulação de incêndio. Depois, o grupo conversou sobre o que é preciso fazer numa situação como foi evidenciada no filme. Esse exemplo é adequado para ilustrar o que é chamado de conteúdo atitudinal no currículo do Ensino Fundamental.

Tais conteúdos devem estar de acordo com os objetivos apresentados no currículo escolar. Portanto, a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental precisa ser diversificada. É necessário atender aos objetivos propostos em relação às áreas do conhecimento e possibilitar que os conteúdos estejam integrados às atividades lúdicas, pois o brincar nessa fase é tão importante quanto as tarefas de registro e outras ações promovidas no ambiente escolar.

No relato das professoras da Escola B, destacado das entrevistas (pergunta 5, do item prática docente), há o reconhecimento do brincar como um aspecto importante. Para elas, merece ser revisto na proposta pedagógica do 1º ano do Ensino Fundamental e atender algumas alterações, como sugerem, se houvesse a possibilidade de participarem ativamente da elaboração:

Eu acho a proposta boa, o que precisa mudar é diminuir um pouco o ritmo, com mais brincadeiras, mais lúdico. Eu acho muito "puxado" para eles (Professora 3, Escola B). A parte da alfabetização é algo cobrado, não claramente. Não se pode deixar de lado a parte lúdica. No 1º trimestre faria jogos para que as crianças fossem se familiarizando, não com uso de cadernos já no 1º trimestre. Tem crianças que freqüentaram a Educação Infantil, outras não tiveram contato com materiais lúdicos, jogos educativos. Se tivesse um pré-período, acho que seria importante para só depois iniciar um trabalho com livros e cadernos. (Professora 4, Escola B).

Na fala das professoras fica evidenciado que percebem, em suas realidades, a necessidade de envolver o lúdico nas atividades propostas, respeitando o momento do desenvolvimento infantil, como dos objetivos que cada brincadeira ou jogo pode proporcionar para a aprendizagem das crianças.

No mesmo relato, a professora 3, da Escola B, faz menção a outro fator relevante para a prática pedagógica: o tempo organizado no ambiente escolar. Afirma que o ritmo das atividades tem sido acelerado. Outras duas professoras da Escola A, também, abordam que um grande desafio é o

tempo... A direção não está em sala. Em sala o professor pode fazer o que é necessário. Mais tempo daria para trabalhar melhor (Professora 2, Escola A). O método é eficiente, mas o tempo é limitado (Professora 1, Escola A).

Arroyo (2004, p. 192) relata que o tempo é um aspecto causador de tensão no ambiente escolar "porque foi instituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência".

Por um lado, a questão tempo é fundamental para o desenvolvimento da criança, considerando o ritmo de suas articulações, tentativas, erros e acertos. Por outro lado, quando as docentes se queixam da falta de tempo para o que gostariam de trabalhar, seria oportuno que selecionassem os conteúdos que privilegiam as características e necessidades daquele determinado grupo.

Na Escola A, o tempo do ensinar e do aprender é respeitado ao perceber que os alunos não têm um tempo previsto para a finalização das tarefas. Caso a criança não consiga terminá-la, poderá retomar do ponto onde parou, no próximo dia.

Em contrapartida, na Escola B, observou-se uma cena em que a professora apressa uma das crianças para o término da tarefa.

Rápido, todo mundo já está em outra parte! (Professora 4, Escola B), registrada no Diário da Pesquisadora.

Esse posicionamento docente é contrário aos objetivos da proposta descrita pelo governo federal quando se refere à necessidade de se respeitar o tempo da criança, como citado anteriormente, e à prática pedagógica adequada.

Saber dar a todos o tempo adequado de aprender é uma das funções da docência. É um saber tão profissional quanto dominar os conteúdos. Propiciar na escola, na sala de aula e em cada atividade planejada as condições necessárias à aprendizagem exige dos profissionais do ensino uma competência especial para lidar com o tempo de aprender e não só de ensinar. (ARROYO, 2004, p. 216).

A organização do espaço educativo, o planejamento dos conteúdos do currículo, e também a programação do tempo escolar para a aprendizagem de todos os alunos são aspectos que estão relacionados ao papel do professor e que fazem parte da prática pedagógica.

Para Arroyo (2004), um currículo fechado, sem possibilidade de alteração é um dos motivos que torna o tempo escolar um conflito para todos os envolvidos no ambiente escolar: professores, alunos, direção e funcionários.

Para atender às recomendações para o 1º ano do Ensino Fundamental, a escola necessita entender o processo de ampliação na teoria e na prática. Deve organizar o tempo e o espaço adequado para as crianças no ambiente escolar, rever seus objetivos, assim como a preparação do docente. Tudo isso só terá sentido se as práticas escolares estiverem voltadas à aprendizagem da criança.

Ao responderem à pergunta 3 sobre a prática docente, as professoras entrevistadas na pesquisa citaram aspectos importantes em relação ao método de alfabetização e ao espaço da sala de aula para atender às necessidades das crianças:

Aqui é diferente, cada um é um. Os materiais estão ao alcance das crianças, por causa do método adotado pela escola. Eu acredito nessa proposta e vejo resultado (Professora 1, Escola A). Me sinto bem confortável, principalmente porque é um método seguro que sei que dá resultado (85%). Reavalio quando a criança tem dificuldade. Gostaria de atualizar/saber se o método tem o mesmo alcance, se ainda atende às necessidades das crianças porque as palavras são soltas, não são contextualizadas, rever o método não sei se é aceitá-lo... (Professora 2, Escola A).

As salas poderiam ser mais espaçosas com um número menor de alunos e materiais como jogos à disposição (Professora 3, Escola B).

Eu penso que o principal é o número de alunos, pois o 1º ano é uma faixa etária que precisa de atendimento individual. É preciso um apoio, uma professora ou estagiária, isso ajuda bastante (Professora 4, Escola B).

As duas primeiras professoras mencionam o método fonético adotado pela escola e apresentam aspectos favoráveis à sua utilização. A primeira docente ressalta que os materiais escolares são dispostos para que os alunos os utilizem com autonomia e atribui essa característica ao método de alfabetização. A segunda professora apresenta dúvida em relação à eficácia do método em outras realidades. Faz uma crítica em relação ao encaminhamento de algumas das atividades e demonstra interesse em conhecer outra metodologia de trabalho, por acreditar na necessidade de contextualizar as atividades.

Na Escola B, as duas professoras denotam preocupação com a quantidade de 22 alunos por turma. Uma delas sugere o auxílio de outros docentes para o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental. Também há menção do espaço físico e da falta de materiais para possibilitar momentos de jogos às crianças.

Em outro momento, registrado no diário da pesquisadora, a professora 2, da Escola A, também faz menção à quantidade de alunos por turma. Para ela, 10 a 12 seria um número ideal de alunos para o trabalho com o método fonético adotado para a alfabetização.

Percebeu-se que nos encaminhamentos das duas instituições pesquisadas, há a preocupação em atender aos objetivos para a aprendizagem e para o ensino no 1º ano do Ensino Fundamental. Apresentam aspectos bem sucedidos e outros que precisam ser revistos a fim de cumprir com o que é estabelecido para esse primeiro nível do segmento.

As diretrizes para a ampliação do ensino fundamental para nove anos apresentam subsídios adequados e fundamentados à realidade das crianças brasileiras. O desafio maior em atender a proposta está no fato de como ela é significada ou não em cada instituição de ensino.

Quando indagadas sobre a orientação recebida para a mudança do ensino fundamental (pergunta 7, item formação docente), as professoras relataram:

O 1º ano existia como jardim III, com as mesmas atividades. Eu não estava no ano de mudança (Professora 1, Escola A).

Para mim, não houve orientação porque entrei depois que a mudança ocorreu. O colégio não mudou nada, o mesmo conteúdo do jardim III. Perguntei para a coordenação que afirmou não haver alteração no currículo e que ainda é vinculado o 1º ano à Educação Infantil (Professora 2, Escola A).

Os professores se reuniram nas permanências onde foi passado como seria a nova proposta (Professora 3, Escola B).

Não lembro desse momento. Veio do governo federal a obrigatoriedade. Única mudança que percebi foram as nomenclaturas. Não chamaram para explicar porque é ou não é (Professora 4, Escola B).

Os relatos sugerem que há ausência de menção à formação e a necessidade de investigar com mais propriedade o compromisso profissional do docente com relação às mudanças no contexto educativo, pois as professoras não citaram os próprios movimentos na busca por saber como procederiam para entender e atuar de acordo com regulamentação do 1º ano do Ensino Fundamental.

Observou-se, pelos relatos, que duas professoras receberam orientação insuficiente para o trabalho que desenvolvem. Outras duas não participaram de cursos, palestras, reuniões entre professores e até mesmo com os pais dos alunos para esclarecimentos sobre a nova legislação.

Ao rever os relatos das entrevistas, não foram encontrados subsídios para afirmar que as professoras procuraram aperfeiçoar a prática pedagógica a partir dos desafios que se apresentaram no cotidiano escolar, uma vez que "é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudo, de planejamento e de ação coletiva, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas". (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 26).

Compreende-se que a formação continuada torna-se necessária à prática educativa, pois promove a participação do professor como pesquisador e sujeito reflexivo que está em constante aprendizagem. Considerar a prática pedagógica como um importante campo de pesquisa é fundamental ao trabalho docente.

Como afirma Veiga (2002, p. 85), "o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação".

Ao mesmo tempo em que avalia a aplicação da lei, na escola, a professora pode se colocar como pesquisadora, tendo a prática como campo de investigação. A participação docente possibilita que ela reflita sobre sua ação e, como aprendiz, vivencie oportunidades de aprendizagem em sua formação.

Desse modo, os docentes não são apenas cumpridores de uma nova lei, mas sujeitos que pensam sobre sua prática, sujeitos que aprendem com sua ação. Não são empecilhos para as modificações no contexto escolar, mas sujeitos aprendentes, como se observa na citação de Marcelo (1999, p. 50).

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores e obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores. (TIZZI, 1992 apud MARCELO, 1999, p. 50).

Diante de uma nova cultura de aprendizagem em que o professor é aquele que aprende e ensina o docente não pode mais ser considerado o detentor do saber. Sua constante aprendizagem, a possibilidade de pesquisar sua ação pedagógica, o entendimento de que a investigação é essencial ao seu trabalho, torna-o sujeito em processo de aprendizagem, ao contrário de um sujeito transmissor de saberes provenientes do meio acadêmico.

Para que o aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, efetivamente aprenda, é necessário que o docente selecione os conteúdos necessários para aquele determinado grupo de alunos e organize o tempo e espaço de acordo com as necessidades infantis. E principalmente, se perceba como um contínuo aprendiz, que investe em atitudes investigativas e reflete sobre sua prática, coletivamente ou individualmente.

4. Os aspectos metodológicos das salas de aula e a relação com a aprendizagem

Nas orientações descritas para a ampliação do ensino fundamental, é evidente que o intuito não é que a alfabetização/letramento seja o principal aspecto a ser considerado na prática do professor, mas que seja um momento de interação e de ampliação do conhecimento dos envolvidos nesse processo.

De acordo com as diretrizes elaboradas pela Secretaria de Educação, "É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 22)".

Ao verificar a proposta legal para o primeiro ano, entende-se que o objetivo é garantir a aprendizagem de acordo com as necessidades das crianças e promover um processo de alfabetização/letramento adequado ao desenvolvimento infantil.

Em ambas as escolas pesquisadas, há a preocupação de alfabetizar as crianças durante o período letivo. As escolas fundamentam a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras por meio da metodologia adotada em cada instituição.

A instituição da rede particular de ensino fundamenta a prática pedagógica no Método Montessoriano. A abordagem metodológica fônica é adotada para a alfabetização. As salas são organizadas com as mesas dispostas em semicírculo. O lugar em que a criança realiza as atividades na sala é escolhido por ela mesma. Diante do relato da pesquisadora no diário, observa-se que o mobiliário para as crianças necessita ser revisto.

Enquanto realizavam a tarefa, a professora sugeriu que uma das crianças sentasse de joelho na cadeira. As mesas e cadeiras não são apropriadas para o tamanho das crianças. A professora comentou a inadequação dos móveis para a faixa etária dos alunos (Observação da Escola A).

Externamente, há preocupação da escola em oferecer um local adequado para os alunos, seguindo o método de ensino adotado. Internamente, foram verificadas algumas inadequações diante das características físicas infantis relacionadas ao tamanho de mesas e cadeiras.

Na escola pública, a proposta pedagógica não segue um método específico, mas considera a complexidade que envolve a sociedade e os estudos lingüísticos e fonológicos que orientam a abordagem metodológica para a alfabetização e o letramento dos alunos.

Diferente da escola particular, nas duas salas de aula de primeiro ano da escola pública, observaram-se as produções das crianças expostas nas paredes e painéis com o cardápio, calendário, chamada, e outros, utilizados diariamente.

As crianças ficaram animadas quando a pessoa responsável trouxe a bandeja de lanche. Perguntaram o que era e, então, a professora consultou o painel com o cardápio. Depois cada criança pegou o seu lanche (Observação da Escola B).

Embora os painéis sejam de uso cotidiano do grupo, a manipulação pela criança poderia torná-los ainda mais eficientes na aprendizagem. A professora poderia ter aproveitado para incentivar a criança em busca da solução para esse problema, de estratégias para descobrir qual era o lanche da tarde, tal como consultar o cardápio.

Com relação ao mobiliário, foram encontradas mesas e cadeiras apropriadas, com o tamanho adequado ao das crianças. Em todas as observações realizadas nas duas salas de primeiro ano da escola pública, as mesas estavam organizadas em filas.

O ambiente é um dos aspectos importantes para a construção de uma aprendizagem significativa. Nele, a criança pode encontrar referências e estímulos para solucionar novos desafios.

Claxton (2005) relata que a aprendizagem nos primeiros anos interfere nas oportunidades que surgirão ao longo da vida. Assim, no primeiro ano a criança irá vivenciar um momento de aprendizagem que refletirá em suas experiências posteriores.

No que se refere às atividades de alfabetização, na escola pública, estas são planejadas pelas duas professoras que procuram privilegiar o interesse das crianças, mas que demonstram resquícios de um método tradicional de ensino, centrado no professor.

A professora da sala 4, chamou um por um e entregou o livro aberto na página da atividade que fariam. Entregou o alfabeto móvel, em suas palavras, "as letrinhas", que estavam em potes feitos por ela com garrafas descartáveis. Citou as letras que deveriam retirar do pote e pediu que montassem a palavra ROSA. Depois citou as letras que deveriam substituir para formar novas palavras. Registrou todas as palavras no quadro. Algumas crianças vibravam (baixo) quando conseguiam montar.

O interesse das crianças em utilizar o material foi visível, mas a prática da professora poderia ser modificada de maneira a promover a participação, a descoberta, o envolvimento, desde a entrega do material, pelas próprias crianças.

A palavra "ROSA" foi montada com o alfabeto móvel a partir do texto que foi trabalhado no livro. A atividade de montagem de outras palavras estava sugerida no livro didático. Além desse material, foram utilizados cadernos e folhas de atividades.

Na escola particular, as atividades de alfabetização seguem uma sequência que é numerada e organizada previamente. Essa organização é decorrente do método adotado com que as crianças iniciam o processo de alfabetização por meio de atividades para a percepção dos sons de cada letra do alfabeto. Além dessas atividades, há ditados, registros em folhas caligráficas, atividades nas cartilhas e uso de materiais montessorianos.

No primeiro ano, é necessário que as características infantis sejam consideradas não somente na teoria, mas também na prática. Textos e outros materiais que atendam às características infantis e que tenham relação com a faixa etária favorecem a aprendizagem esperada para essa etapa.

Ao pensar na aprendizagem da criança na escola, pensa-se na importância que essa fase tem nos anos seguintes. Isso remete ao pensamento de que a aprendizagem no 1º ano não é uma atividade simples, mas complexa.

Descreve Freire (1996, p. 69)

aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito.

A aprendizagem não é um processo estático, mas dinâmico, pois envolve o sujeito como participante ativo. Diferentemente de outros momentos históricos, não se refere à reprodução, mas à elaboração de novos saberes com base nos saberes já adquiridos.

Não se trata de mudança apenas quantitativa, mas qualitativa. Não se trata de reproduzir respostas já preparadas, mas também de gerar novas soluções. Não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz. (POZO, 2002, p. 65).

O envolvimento do aprendiz, por meio da atuação ativa e da reflexão é um diferencial na concepção de uma nova cultura de aprendizagem. As formas de aprender são outras, conseqüentemente, as maneiras de ensinar deverão também ser outras.

Por esse motivo, as novas propostas educativas são importantes para atender às exigências dessa nova cultura e é fundamental que elas sejam consideradas na teoria e na prática para que atendam as reais necessidades do aprendiz.

No Diário da Pesquisadora, em parte das observações registradas acerca dos aspectos metodológicos das duas escolas, foram encontrados aspectos relevantes sobre a metodologia que fundamenta a prática pedagógica das professoras na escola pública e na escola particular. São pontos a serem valorizados e aspectos a serem pensados, a fim de redimensionar a prática para atender as necessidades de aprendizagem das crianças do primeiro ano.

Para que a prática pedagógica seja adequada e propicie a aprendizagem, o governo deixa claro, na proposta da ampliação do ensino, a preocupação com a formação dos profissionais que irão desenvolver o trabalho pedagógico, pois

é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendam a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado

processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (SEB, 2004, p. 25).

Essa educação de qualidade precisa considerar que o desenvolvimento é um processo, que aprender acontece de diferentes maneiras. Assim, faz-se necessário compreender como a aprendizagem acontece em cada pessoa, sejam elas alunos ou professores.

Na perspectiva de Pozo (2002, p. 23)

[...] uma sociedade com ritmos de mudanças muito acelerados, que exige continuamente novas aprendizagens e que, ao dispor de múltiplos saberes alternativos em qualquer domínio requer dos alunos, e dos professores, uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos [...].

A educação, nos dias de hoje, não pode ser concebida como mera reprodução de conhecimentos já existentes, mas pensada e planejada para a produção de novos saberes. É com esse novo movimento de construção e reflexão dentro das escolas, tanto as atividades propostas como o ambiente físico e relacional são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e autônomos em suas aprendizagens.

5. Conclusões

A modificação no período de escolaridade do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, foi efetivada nas escolas brasileiras em 2010, com o intuito de oferecer para as crianças que não frequentavam a escola, a oportunidade de estarem num ambiente formal de aprendizagem e a possibilidade de ampliar o conhecimento dos alunos que já haviam ingressado no sistema escolar.

Percebe-se a preocupação governamental em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a ação docente, pois documentos foram organizados e disponibilizados, especificamente, para esse segmento. Neles constam aspectos fundamentais à aprendizagem dos alunos, ao trabalho do professor, bem como à formação continuada.

Entretanto, verificou-se que, nas realidades investigadas, há muitos desafios em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente no tocante à prática pedagógica no processo de alfabetização/letramento e à formação no exercício da profissão.

O comprometimento com a formação continuada é necessário não apenas para que a aprendizagem dos alunos aconteça no ambiente escolar, mas para que professores, coordenação pedagógica, além de outros profissionais da escola, considerem a prática como oportunidade relevante de aprendizagem.

A formação inicial possibilitada pela academia não é suficiente para uma atuação profissional adequada. A formação continuada é de fundamental importância, especialmente, quando há a valorização dos saberes provenientes da prática pedagógica e a percepção dos profissionais envolvidos de que o trabalho docente é fonte de aprimoramento profissional.

A reflexão oportunizada, especialmente pelos relatos da pesquisadora no diário, possibilitou entender e analisar a ampliação do ensino nas duas realidades, pública e privada.

Na análise dos aspectos metodológicos de cada instituição, encontraram-se pontos relevantes, como: a organização prévia das atividades e a fundamentação teórica da proposta pedagógica, entre outros. Também, elementos que merecem ser pensados e alterados para que, na prática, as reais necessidades das crianças sejam consideradas: a contextualização das atividades, a reflexão crítica pelo aluno, a valorização das tentativas da criança, a produção de saberes e a não reprodução de conhecimento.

As atividades mecânicas realizadas por meio de cartilhas, cópias, treino de traçado das letras não são suficientes numa nova cultura de aprendizagem. É necessário desenvolver atividades relacionadas ao contexto infantil, que promovam a tomada de consciência e a busca de estratégias pelo aluno, que valorizem as tentativas e as produções das crianças, enfim, práticas que contribuam para que aconteça a aprendizagem dos alunos, em especial, a alfabetização/letramento.

Percebeu-se que a alfabetização precisa ser compreendida na teoria e na prática, não somente como aquisição de técnicas para ler e escrever, mas uma oportunidade para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da imaginação das crianças, na perspectiva do letramento.

A leitura e a escrita precisam ser úteis à vivência da criança em sociedade. As atividades escolares necessitam contemplar a função social da escrita para que "possa ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.122)".

Uma prática pedagógica adequada não antecipa o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, mas possibilita a ampliação do ensino com qualidade. Assim, em relação aos aspectos metodológicos, é necessário que as propostas das escolas

estejam de acordo com as diretrizes para o 1º ano. É importante destacar que o respeito ao desenvolvimento humano, bem como o envolvimento do brincar, nessa fase, são um dos principais eixos contemplados nos documentos da legislação.

O ambiente também precisa ser pensado para atender à criança dessa faixa etária. Algumas das possibilidades elencadas como importantes para um local propício à aprendizagem das crianças na escola são o mobiliário adequado ao tamanho dos alunos; a disposição diversificada do mesmo; o espaço físico da sala de aula; o acesso dos alunos aos diferentes materiais pedagógicos; a valorização da produção da criança nos espaços externos e internos da escola e a possibilidade de utilizar as áreas externas para o desenvolvimento das atividades escolares.

Para que o ensino seja significativo no ambiente formal de aprendizagem que é a escola, a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental precisa estar de acordo com as características e necessidades das crianças, bem como pautada em concepções que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e possam influenciar as experiências posteriores dos aprendizes.

Referências

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CLAXTON, G. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCELO, C. G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. *A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 20 de set. de 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 20 de mar 2010.

PARANÁ (Estado). Deliberação nº 3, de 9 de julho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. *Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná*, Paraná, processo n.º 707/06, 9 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>>. Acesso em: 20 de setembro de 2008.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, I. P. A. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 23/11/2011

Aceito para publicação em: 15/01/2013

The methodological aspects on pedagogical practice for the first grade of fundamental education

Abstract

In 2010, it was established that the Brazilian Fundamental Education System would last nine years. When this extended school period was implemented, it became evident that it was necessary to assess the perception and performance of first grade teachers of the nine-year Fundamental Education System in two schools of Curitiba/Paraná, focusing on methodological and relational classroom aspects. Four teachers participated in this study, of which two were private school teachers and two public school teachers. Data was collected from semi-structured interviews with the teachers, from their classroom log books, the researcher's log book and according to the classroom observation protocol. Data was assessed based on the findings of the following authors: Zabala (2004), Pozo (2002), Freire (1996), Arroyo (2004), Claxton (2005), and Soares (2007), to mention but a few. During the investigation, it was

observed that public administration is concerned with providing theoretical and methodological subsidies for the teaching endeavors. Notwithstanding, it was noted that there are a great number of challenges in relation to the first grade of the Fundamental Education System, especially where the pedagogical practice of literacy and writing skills are concerned. Learning can only be significant in the formal learning environment, which is the school, insofar as the pedagogical practice is aligned with the characteristics and needs of the children, as well as supported by concepts that are conducive to child development and learning, all of which are factors that should impact the students' prior experiences.

Keywords: *Learning. First grade of the Fundamental Education System. Pedagogical practice.*

Los aspectos metodológicos de la práctica educativa en el 1º grado de la Enseñanza Básica

Resumen

A partir de 2010, la Enseñanza Básica de nueve años se llevó a cabo en todas las escuelas brasileñas. Con la expansión de la educación se observó la necesidad de analizar la percepción y el desempeño de los docentes de primer grado en relación con la expansión de la enseñanza Básica de nueve años, en dos escuelas del municipio de Curitiba / Paraná – Brasil - con énfasis en la metodología y la relación dentro del aula. Los participantes de este estudio fueron cuatro profesoras, dos de escuelas públicas y dos de escuelas privadas. Para la recolección de los datos se usaron Entrevistas semiestructuradas con las profesoras, Diarios de aula, Diario del Investigador y Protocolo de Observación. Entre los autores que contribuyeron para el análisis de los datos están Zabalza (2004), Pozo (2002), Freire (1996), Arroyo (2004), Claxton (2005) y Soares (2007), entre otros. Durante la investigación se observó la preocupación del gobierno en ofrecer bases teóricas y metodológicas para la actividad docente. Se observó que hay muchos desafíos en relación con el primer grado de la escuela primaria, especialmente en la práctica pedagógica durante el proceso de alfabetización / letramiento. Para que una educación sea importante en el ambiente formal de aprendizaje que es la escuela, la práctica pedagógica debe ajustarse a las características y necesidades de los niños, así como debe estar fundada en las concepciones que promuevan el desarrollo y aprendizaje infantil, y puedan influir en las experiencias posteriores de los aprendices.

Palabras clave: *Aprendizaje. Primer grado de la Enseñanza Básica. Educación.*

ANEXO 1

ENTREVISTA

Professora (sigla): _____ Turma: _____

Escola (sigla): _____

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Docente há quanto tempo? _____

Quantos anos de experiência em alfabetização? _____

Tempo de atuação na escola: _____

A formação docente

1. Qual o motivo da sua opção pelo magistério?

2. Quais os motivos da sua opção pela docência no 1º ano do Ensino Fundamental?

3. Dos cursos que você fez até hoje, dentre tudo que estudou qual contribuiu mais para sua formação?

4. Que outros assuntos gostaria de estudar para aprimorar sua prática profissional?

5. Em que momento você percebe que a formação em ação é importante para a prática pedagógica?

6. Na sua realidade, há um momento em que os professores podem refletir sobre suas aulas, seja individualmente ou em grupo (grandes ou pequenos grupos)?

7. De que maneira a rede de ensino em que você atua orientou os professores em relação ao ensino de 9 anos?

reuniões quinzenais

atendimentos individuais

reuniões mensais

trocas de experiências

cursos, palestras

outros

indicação de leituras

disponibilização de materiais

Conte como foi esse momento? _____

A criança do 1º ano

1. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da criança no 1º ano?

2. O que você espera da criança na faixa etária com que você trabalha?

3. Na realidade em que você atua há obrigatoriedade em alfabetizar as crianças no 1º ano?

4. Em sua opinião, quando a criança frequenta a Educação Infantil o que pode mudar na aprendizagem dela no 1º ano?

5. Como você trabalha com os conhecimentos que a criança já possui?

A prática docente

1. Você escolhe as atividades de acordo com o que você espera dos seus alunos ou já estão planejadas? Relate uma situação.

2. Você realiza o registro do cotidiano da sala de aula?

3. Para você, como deve ser a organização da sala de aula para atender às necessidades das crianças no 1º ano?

4. Qual o maior desafio que você encontra no seu dia a dia na escola?

5. Se você pudesse participar ativamente da elaboração de uma proposta pedagógica para o 1º ano ou pudesse alterá-la, quais seriam suas modificações?

ANEXO 2

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Escola (sigla): _____ Turma: _____

Professora (sigla): _____ Data: _____ Horário: _____

Ambiente Educativo		
Encaminhamento		
Observações complementares		
Conduta do aluno	Conduta da Professora	Estilo de Ensinar