
*ALFABETIZAR E BRINCAR NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO PAULO*

Valéria Aparecida da Silva Passos Meirelles

(Universidade Nove de Julho -UNINOVE)

Resumo: *O presente artigo discute práticas de alfabetização e do brincar de professores do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Apóia-se em pesquisa empírica realizada por meio, principalmente, de entrevistas. A investigação contou com a participação de treze professores com larga experiência no 1º ano. A partir dos depoimentos, revelou-se que a alfabetização ocupa uma centralidade implícita nas práticas dos professores participantes. Desvelou-se como o brincar é compreendido por eles e o investimento que têm feito nas atividades lúdicas e brincadeiras. Foram observadas mudanças incipientes em diversas intensidades nas práticas focadas, em função da presença das crianças de seis anos nas turmas do 1º ano.*

Palavras-chave: *Ensino Fundamental de nove anos. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Alfabetizar. Brincar.*

LITERACY AND PLAY IN THE FIRST YEAR OF THE NINE-YEAR
ELEMENTARY EDUCATION IN THE SÃO PAULO CITY
EDUCATION SYSTEM

Abstract: *This article discusses literacy and play teaching practices in the first year of the nine-year elementary education in the São Paulo city education system. It is based on empirical research carried out mainly through interviews. The research involved the participation of thirteen teachers with vast experience in first year elementary teaching. The interviews revealed that literacy occupies an implicit central position in the practices of the participating teachers. They revealed the teachers' understanding of play and their investment in recreation and play activities. Incipient changes and others in various intensities were detected in focused practices due to the presence of six-year-old children in first-year classrooms.*

Keywords: *Nine-year Elementary Education. São Paulo City Education System. Literacy. Play.*

Introdução

Este artigo discute práticas de alfabetização e do brincar de professores do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, questões que constituem parte da pesquisa da dissertação de mestrado (MEIRELLES, 2013).

O estudo foi balizado pelo Ensino Fundamental de nove anos, considerando que a inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, a partir de sua ampliação para nove anos – decorrente da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006) –, suscitou questionamentos entre pesquisadores sobre como as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas nas escolas têm sido encaminhadas após a implementação da referida lei, pelos profissionais incumbidos de oportunizar a aprendizagem dessas crianças. Em consonância com essas inquietações, propus-me a investigar as práticas de professores do 1º ano a partir, sobretudo, da sua percepção desse processo.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi iniciada em 2010, quando os professores do 1º ano receberam um novo público - a criança de seis anos -, o que representou um grande desafio, tanto para os professores quanto para as escolas. Para pensar esses desafios, inspirei-me nas seguintes palavras de Julia (2001, p.34) que afirma: "[...] é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados".

Em 2012, no 3º ano de implementação dessa proposta, realizei a pesquisa empírica por meio, essencialmente, de entrevistas semiestruturadas, quando busquei detectar e analisar como os professores do 1º ano estariam encaminhando esse processo. Foram treze os sujeitos participantes da pesquisa. Esses professores possuíam entre 19 e 30 anos de trabalho docente, mais de 10 anos de carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e vinham lecionando há bastante tempo para turmas do 1º ano - entre 09 e 22 anos - em sua maioria, ininterruptos, englobando o tempo do Ensino Fundamental de oito e de nove anos. Trabalhavam em onze escolas, pertencentes a quatro Diretorias Regionais de Educação.

Optei por esse perfil porque, no meu entender, o acúmulo de experiências era o que melhor os qualificava a detectar repercussões na sua prática, no seu modo de ser professor, enfim, no seu trabalho docente, provocada pela entrada da criança de seis anos no 1º ano. Durante as entrevistas, emergiu outro aspecto do perfil desses professores que precisa ser destacado: eles partilhavam

características que apontavam para a identidade de professor alfabetizador. Dias e Engers (2005) identificam o professor alfabetizador como aquele que atua no 1º ano ou no 1º ciclo do Ensino Fundamental, nas denominadas classes de alfabetização. As autoras acrescentam que a esse profissional a escola tem atribuído especificamente a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem da língua materna.

Embora o discurso sobre alfabetização tenha se alterado desde meados dos anos 1980, inclusive no Brasil, e defina a alfabetização como uma aprendizagem não exclusiva do primeiro ano escolar, ainda hoje, no contexto da escola e na sociedade em geral, a ideia anterior persiste. Assim, a alfabetização ainda se coloca como um grande desafio que a escola precisa enfrentar, e o professor alfabetizador permanece como alvo de cobranças, o que acarreta uma diferença no modo de ser professor, em relação aos demais docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (DIAS; ENGERS, 2005).

Ao se debruçar sobre os processos de identidade do profissional docente, Nóvoa (1992, p.16) empregou o conceito de processo identitário, que definiu como “um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” Com base em Nóvoa (1992), constatei que os professores participantes procuraram construir elementos identitários para explicar sua visão do que significava ser um alfabetizador, em uma tentativa de se autoexplicar enquanto profissional docente. Portanto, os sujeitos desta pesquisa se autodefiniram como professores alfabetizadores. Essa identidade assumida trouxe um viés específico a este estudo, que foi considerado nas análises dos dados levantados.

O currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos

O currículo proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, além das questões pertinentes à alfabetização, imprime ênfase no brincar, o que implica em práticas pedagógicas específicas, bem como, na necessidade de materiais lúdicos e readequação de tempos e espaços para contemplá-las.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), ao se referirem mais especificamente à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, os elaboradores manifestam preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dessas crianças, propondo que o Ensino Fundamental deva recuperar da Educação Infantil o caráter lúdico, proporcionando a esses alunos aulas mais prazerosas e

desafiadoras. A partir dessas Diretrizes (BRASIL, 2010), a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria nº. 5.704/2011 (PMSP, 2011), que instituiu as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

As alterações no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, trazidas pelas Matrizes (PMSP, 2011), como a inclusão de outros componentes - por exemplo, Inglês - levaram os professores regentes das salas, sujeitos desta pesquisa, a fazerem adequações. Tais adequações foram necessárias, pelo menos no que se refere à distribuição do tempo dedicado a cada componente curricular, porque a inclusão de novos componentes - ministrados por professores especialistas -, obrigou-os a diminuir o tempo anteriormente dedicado aos componentes mais tradicionais, como a alfabetização.

Nos documentos que orientaram a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, especialmente, no âmbito federal, algumas questões do currículo do 1º ano receberam ênfase; não por acaso essas mesmas questões têm preocupado os pesquisadores, que como eu, dedicam-se a estudar essa implementação. Estou me referindo à alfabetização e à presença do lúdico e das brincadeiras.

Alfabetizar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos no país, além de outras discussões que envolvem a alfabetização, abarca a polêmica sobre se a alfabetização deve ser priorizada ou não no 1º ano, em vista da matrícula obrigatória das crianças de seis anos. Não se trata de uma novidade, porque na Educação Infantil já ocorriam debates sobre a alfabetização dessas crianças naquele nível de ensino. Nesta pesquisa, tal polêmica ganhou relevância, sobretudo, devido ao perfil dos sujeitos participantes, professores alfabetizadores de larga experiência que atuam em turmas de 1º ano.

Essa polêmica tem mobilizado os pesquisadores do tema e está presente nos documentos que orientam a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, onde, muitas vezes, num mesmo documento, ora se apresentam argumentos favoráveis à centralidade da alfabetização, ora contrários a ela. No documento 'Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais'- 'A ampliação do ensino fundamental para nove anos' (BRASIL, 2004), o item 2, intitulado 'Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos', esclarece:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber

uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004, p.17).

Nesse trecho, os elaboradores estariam se reportando ao que recomendam na página 20 do próprio documento, ou seja, que outras linguagens - oral, gestual, plástica, corporal, musical e a do faz de conta - também devam ser trabalhadas nesse novo 1º ano, para além da leitura e da escrita, que eram as tradicionalmente exploradas no formato anterior. (BRASIL, 2004).

No texto 'A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores', Cecília Goulart ressalta: "[...] Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos.[...]" (BRASIL, 2007, p.87).

Enquanto alguns autores e pesquisadores, como a acima citada, defendem a alfabetização para a criança de seis anos, empregando argumentos como a motivação e as condições necessárias para que essas crianças aprendam, há os que defendem que, no 1º ano, deveriam ser enfatizadas diversas linguagens e demais áreas do conhecimento; e há, ainda, os que criticam o anseio que parece estar se instalando na nossa sociedade por uma alfabetização precoce, como Arelaro, Jacomini e Klein (2011).

No âmbito municipal de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação estabelece metas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, com a observação de que seu atendimento total seria previsto para o final do 2º ano. Tais metas incidem sobre o trabalho dos professores do 1º ano, considerando as especificidades do processo de alfabetização, para que culminem no atendimento do previsto no Artigo 5º da Portaria SME nº 5.905/2010 (PMSP, 2010): "[...] I- Alfabetizar 100% (cem por cento) dos alunos ao final de dois anos de escolaridade no Ensino Fundamental com duração de 8(oito) anos ou 9 (nove) anos; [...]".

A cobrança de metas denuncia certa ambiguidade em relação à alfabetização não ser exigida no 1º ano, na medida em que, para serem alcançadas no ano seguinte - 2º ano -, demandam um grande esforço no encaminhamento do processo de alfabetização já no 1º ano. Dependendo da interpretação do professor e do que lhe está sendo cobrado, ele se empenhará mais ou menos nessa direção, além de outras variáveis, tais como: suas próprias concepções sobre a alfabetização; a abordagem dos gestores e supervisores quanto às metas; a cobrança dos demais professores sobre essa aprendizagem e até, muitas vezes, dos pais e da sociedade em geral.

Os treze professores participantes revelaram seu posicionamento sobre se a alfabetização deveria ser alcançada já no 1º ano; seis sentiam-se cobrados e queriam atingi-la até o final do ano letivo; sete deles - pouco mais de 50% - declararam que achavam importante continuar investindo na alfabetização das crianças de seis anos, mas não se sentiam mais tão cobrados, e disseram estar redirecionando sua prática em função da criança de seis anos. Eis uma fala que ilustra este posicionamento:

Entendo que é um processo e que eu tenho de motiva-los bastante, [...] alguns estarão sim alfabetizados [...] outros, estão se desenvolvendo e terão mais um tempo, que é isso que todo ser humano precisa. [...] entendo isso, mas me prontifico a colaborar ao máximo para que eles consigam avançar o máximo também neste ano. (Professora H, em entrevista concedida em: 25 set. 2012).

Conforme os sentidos desvelados das falas dos professores entrevistados, a alfabetização ocupa uma centralidade implícita nas suas práticas pedagógicas no 1º ano.

Brincar no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos

Nos documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), produzidos para orientar o Ensino Fundamental de nove anos, seus elaboradores buscam sensibilizar os profissionais que iriam implementá-lo, e aqueles que teriam de lidar diretamente com a criança de seis anos no 1º ano, sobre as especificidades dessas crianças, como denota o trecho a seguir:

[...] Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de 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 [...]. (BRASIL, 2004, p.19).

No texto 'O brincar como um modo de ser e estar no mundo', Ângela Meyer Borba alerta que, no censo comum, brincar ainda é considerada uma prática irrelevante e pouco valorizada do ponto de vista da educação formal, sendo compreendida, muitas vezes, como algo em oposição ao trabalho, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. A autora acrescenta: "[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura [...]." (BRASIL, 2007, p.36).

Visando conhecer a percepção dos professores participantes sobre as características do seu público atual, pedi que apontassem uma diferença que julgassem mais significativa entre as turmas do 1º ano de crianças de sete anos, com a quais lidavam anteriormente, e as de seis anos, que tinham naquele momento. Os treze entrevistados afirmaram que essa diferença era a grande necessidade de brincar que as crianças de seis anos demonstravam, necessidade que, obviamente, não se restringe a essa faixa etária. Esses professores foram unânimes em avaliar as atividades lúdicas e o brincar como aspectos muito significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos. Salientaram a absoluta necessidade de incluir atividades mais lúdicas na rotina semanal e até diária dessas crianças. Dos seus depoimentos foi possível extrair como lidavam realmente com essas questões.

Os professores participantes disseram que faziam atividades lúdicas e brincadeiras na sala de aula, utilizando, principalmente, jogos pedagógicos, para o favorecimento da aquisição do sistema alfabético - dominó de letras, letras móveis, e etc.- e desafios matemáticos - jogos com dados, trilhas numéricas, e etc.. O emprego dos jogos pedagógicos é recomendável, mas os professores não devem investir apenas nessa modalidade de atividade lúdica; contudo, para alguns dos depoentes, o brincar ficou limitado à aplicação desses jogos com finalidades didáticas. A ênfase no emprego dos jogos pedagógicos remete à visão do brincar, que grande parte dos professores ainda partilha, especialmente, como uma forma de facilitar e de promover a aprendizagem dos conteúdos mais tradicionais.

Outra revelação significativa, obtida a partir de alguns depoimentos, foi o brincar sendo reservado para quando não ocupasse os momentos 'úteis' das aulas; quando a criança concluísse, antes das demais, a atividade solicitada pelo professor, era liberada para brincar com livrinhos, gibis ou algum brinquedo disponibilizado no fundo da sala.

Essas formas de compreender o brincar evocam a necessidade de busca por mais conhecimento sobre essa importante prática pedagógica e educativa para as crianças de seis anos, particularmente, pelos professores entrevistados. Evidenciam uma concepção que antagoniza o brincar livre de um lado e, de outro, o brincar como pretexto para uma finalidade escolar. Assim, é preciso ir além, incluir o faz de conta, aprender que é através do brincar que a criança tem a possibilidade de inventar, criar, recriar, enfim, produzir cultura.

Espaços para brincar

Levantei, junto aos participantes, quais modificações ou melhorias nos espaços foram feitas nas escolas em que atuavam, devido à implementação do Ensino Fundamental de nove anos, para receber e atender a criança de seis anos.

O parque ou parquinho e a brinquedoteca têm sido citados como os espaços mais propícios para promover brincadeiras, pelos educadores e pesquisadores, que têm como foco a criança de seis anos, bem como, pelos documentos que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, para serem instalados nas escolas que oferecem esse nível de ensino. No ano de 2012, sete das onze escolas visitadas já haviam instalado um parquinho, sendo essa a principal mudança no espaço das escolas, detectada pelos professores entrevistados.

Em contrapartida, apenas duas das escolas visitadas possuíam uma brinquedoteca, sendo que uma estava em pleno funcionamento e a outra estava descaracterizada, porque foi montada em uma sala muito pequena, o que gerou a necessidade dos seus brinquedos serem transportados para outros espaços para serem utilizados.

Embora a instalação do parquinho, por vezes, seja dificultada por problemas de disponibilidade de espaço externo nas escolas, a dificuldade de ceder salas para a instalação de brinquedotecas apresentada pela maioria das escolas visitadas é maior, devido à demanda de alunos, conforme os participantes apontaram. Na realidade essa situação está atrelada à necessidade de construção de mais escolas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, vinculada a um maior investimento para o atendimento da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Brinquedos e brincadeiras

O brinquedo é um material pedagógico que já fazia parte do acervo das escolas de Ensino Fundamental, mas que passou a ganhar maior importância a partir do ingresso da criança de seis anos, sobretudo, pela exigência nessa faixa etária de uma maior variedade e de brinquedos mais voltados para a fruição e o faz de conta. Os brinquedos são necessários tanto para compor as brinquedotecas, quanto para possibilitar as atividades lúdicas e as brincadeiras.

Ao serem solicitados a informar sobre o acervo de brinquedos das suas escolas, os treze professores entrevistados disseram que contavam com jogos pedagógicos. Verifiquei que houve um maior investimento nesses jogos pelas

escolas após o ingresso das crianças de seis anos, motivado pela frequência com que eram utilizados pelos professores, como eles mesmos revelaram. Segundo os participantes, outros tipos de brinquedos foram adquiridos em menor número pelas escolas, alguns comprados pelos próprios professores e outros foram doados, até mesmo pelos alunos.

Para dar maior visibilidade à situação das onze escolas visitadas, em relação aos espaços para brincar e o acervo de brinquedos, apresento o quadro a seguir, onde as escolas foram identificadas por números e os professores por letras:

Quadro 1 – Espaços para brincar e brinquedos disponíveis nas escolas visitadas

Escola	Prof.	Parquinho	Brinquedoteca	Brinquedos
1	A	Não instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos: memória, dominó ortográfico, etc.; cama elástica; amarelinha de EVA; adquiridos pela escola.
2	B	Instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos e brinquedos colocados em um baú; adquiridos pela escola e pela professora.
3	C	Instalou	Instalou	Jogos pedagógicos e possui acervo da brinquedoteca; adquiridos pela escola.
4	D/E	Não instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos e brinquedos; adquiridos pela escola e pelos professores.
5	F	Não instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos, trilha, monta tudo, quebra-cabeça, brinquedinhos da Revista Recreio, fantasias, adereços; adquiridos pela escola e pela professora.
6	G	Instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos, brinquedinhos da Revista Recreio, ferramentinhas, carrinhos, panelinhas, fogãozinho; adquiridos pela escola.
7	H/I	Instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos, brinquedos (poucos) colocados em um balde, caixa com pinos de montar, brinquedinhos da Revista Recreio; adquiridos pela escola e doados.
8	J	Instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos e brinquedos; adquiridos pela escola e pelos professores.
9	K	Instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos e brinquedos (muitos) adquiridos pela escola e professora (corda, bola, Lego, etc.).
10	L	Não instalou	Não instalou	Jogos pedagógicos: trilha, dominó, dados; adquiridos pela escola.
11	M	Instalou	Instalou	Jogos pedagógicos e possui acervo da brinquedoteca; adquiridos pela escola.

Fonte: MEIRELLES (2013, p.76).

A existência de espaços para brincar e um bom acervo de brinquedos não constituem, por si só, garantias de que os professores façam uso desses recursos como poderiam. Buscando obter uma melhor percepção dessas questões, investiguei a periodicidade do brincar, presente na grade semanal de horários dos professores entrevistados, e os tipos de brincadeiras que efetivamente praticavam com seus alunos, ou que permitiam que eles desenvolvessem individualmente e em grupo. Os dados apurados constam do quadro a seguir, onde os professores foram identificados por letras.

Quadro 2 – Periodicidade, uso dos espaços e tipos de brincadeiras realizadas

Prof.	1 x semana	2 x semana	3 x semana	Não especificou
A	Dia do brinquedo			<i>Pátio e Quadra</i> : cama elástica e Amarelinha de EVA. <i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
B				<i>Parquinho</i> . <i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos e "cantinhos"
C			Parquinho ou Brinquedoteca	<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
D				<i>Parquinho</i> . <i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
E				<i>Parquinho</i> . <i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
F				<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos, "cantinhos" e teatrino (fantasias)
G	Dia do brinquedo	Parquinho ou Pátio		<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos e "cantinhos"
H				<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos e "cantinhos"
I				<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos e "cantinhos"
J	Dia do brinquedo			<i>Parquinho</i> : Prof. Ed. Física. <i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
	Uso do Kit (brinquedos) no Pátio			<i>Parquinho</i> . <i>Horário do Recreio</i> : brinquedos disponíveis
	Dia do brinquedo			<i>Sala de aula</i> : jogos pedagógicos
M		Parquinho e "Projeto Vivências"		<i>Brinquedoteca</i> : brinquedos levados para a Sala de aula, devido ao espaço restrito da brinquedoteca
LEGENDA EXPLICATIVA:				
- "Dia do Brinquedo": a criança pode trazer de casa um brinquedo para brincar livremente com os colegas durante uma ou duas aulas (geralmente às 6ª feiras).				
- "Jogos Pedagógicos": brinquedos especialmente elaborados para promover, principalmente, a alfabetização e a aquisição de conceitos matemáticos.				
- "Cantinhos", ou melhor dizendo, "Cantinhos de atividades diversificadas": uso dos espaços da sala de aula para atividades diferenciadas (jogos, pinturas, leituras, etc.) dadas ao mesmo tempo, como "estações", onde os alunos podem circular, sob orientação do professor.				
- "Projeto Vivências": desenvolvido apenas nessa escola por uma professora de Educação Física, que utiliza uma aula cedida pelos professores regentes de sala, especialmente para jogos cooperativos e outras atividades lúdicas, em todos os anos do Fundamental I.				
- "Uso do Kit": uma quantidade de brinquedos, tais como cordas, bolas e petecas, adquirida pela escola para uso exclusivo de cada sala do 1º ano.				

Fonte: MEIRELLES (2013, p.104-105).

Vale destacar, como um avanço no investimento no brincar, o fato de que as escolas visitadas que possuíam parquinho e brinquedoteca disponibilizavam esses espaços para todos os alunos do Fundamental I. A instalação e/ou ampliação e melhoria desses espaços, provocada, principalmente, pelo ingresso da criança de seis anos, proporcionou às demais crianças, maiores oportunidades de brincar.

Os depoimentos revelaram que ainda há um longo caminho a percorrer para que o brincar ocupe a merecida relevância no currículo do 1º ano, bem como dos anos subsequentes. Os professores precisam aprofundar seus conhecimentos nessas questões para ter mais segurança e apostar mais nessas atividades. As

autoridades educacionais e os gestores das escolas precisam investir mais, melhorar as condições, os espaços e os materiais, para propiciar às crianças o direito pleno de vivenciar sua infância.

Considerações

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos, em curso no Brasil, representa um momento de transição para os sistemas e redes de ensino e, sobretudo, para as escolas, particularmente, as que pertencem à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde é muito recente (desde 2010).

Os professores participantes desta pesquisa, ao se manifestarem sobre o seu trabalho, permitiram vislumbrar uma parcela das suas práticas e reunir elementos para tecer algumas considerações a partir das suas revelações. Ao cotejar os dados da pesquisa realizada por Oliveira (2011) em sua dissertação de mestrado, observei que apresenta uma síntese dos problemas registrados em pesquisas acadêmicas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, dentre os quais destaco a estruturação do trabalho pedagógico centrado na alfabetização. Na investigação que empreendi essa foi a questão mais recorrente no grupo dos professores participantes, e também a que apresentou maior dificuldade para solução a curto prazo, especialmente, pelo perfil daqueles docentes, que se autodescreveram como professores alfabetizadores. Por conseguinte, só o investimento nos conhecimentos sobre as crianças de seis anos, nos mais diversos aspectos, poderia ajudá-los a acelerar o processo de mudanças de práticas, embora a maioria deles já o tenha iniciado.

Klein (2011), na sua dissertação de mestrado, relatou um estudo de caso realizado em 2010, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisadora afirmou, nas suas considerações finais, que não houve a reestruturação do Ensino Fundamental a partir da implantação do ensino de nove anos, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas, sim, a antecipação de práticas de alfabetização, antes realizadas na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos de duração. Cumpre observar que, no período em que essa pesquisadora fez seus estudos, ou seja, no ano de 2010, ocorria a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na referida Rede; conseqüentemente, os profissionais não haviam ainda transposto a adaptação inicial à nova realidade e dificilmente correriam riscos, fazendo alterações em suas práticas naquele momento, mesmo diante do novo público que recebiam.

Realizei a pesquisa empírica durante o segundo semestre do 3º ano de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na mesma Rede. Assim, minha pesquisa contou com um pouco mais de tempo da presença da criança de seis anos nas classes de 1º ano. Seria leviano afirmar que detectei alterações muito significativas, porque sei que mudanças no âmbito da educação se dão em um ritmo lento; todavia, pude depreender dos depoimentos colhidos que vêm ocorrendo alguns movimentos de mudanças, ainda incipientes, posto que a maioria dos professores entrevistados declarou dar uma grande importância à alfabetização dos seus alunos até o final do ano letivo. Mas nesse esforço estão tendo de abrir mão de ritmos e de hábitos, além de experimentar constantemente novas estratégias, reinventar situações de aprendizagem, planejar de forma mais flexível e incorporar mais ludicidade às práticas.

As falas dos sujeitos desta pesquisa revelaram alterações que me permitiram inferir que a entrada da criança de seis anos e suas necessidades se sobrepuseram à experiência solidificada dos professores e às suas práticas há muito arraigadas, o que tem provocado a demanda por um conhecimento mais aprofundado sobre a criança e a infância, da mesma maneira que tem ampliado a percepção da importância do brincar. Tais mudanças se mostraram com maior ou menor ênfase, de acordo com as vivências pessoais e profissionais de cada um dos entrevistados. Para alguns, só houve necessidade de fazer algumas adaptações, uma mudança de ritmo na administração do conteúdo da alfabetização, e acréscimo de poucas atividades diferenciadas e lúdicas. Para outros, as mudanças foram um pouco mais substanciais e exigiram maior esforço, pesquisas, e uma boa dose de criatividade para dar conta das novas exigências do seu cotidiano.

Sempre considerando os limites da abrangência deste estudo, que retratou uma realidade restrita, as discussões e análises realizadas me permitem afirmar que vêm se constituindo mudanças nas práticas de alfabetização e do brincar dos professores do 1º ano, a partir dos desdobramentos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Este trabalho abarcou especialmente o período inicial da implementação dessa política educacional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, um recorte recente da história da educação paulistana, o que enseja a necessidade da continuidade do acompanhamento desse processo e mais pesquisas.

Referências

- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, Márcia Aparecida e KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, SP: v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=1152>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- BRASIL. *Lei nº. 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=1152>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 9 dez. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2011.
- DIAS, Cleuza M. S.; ENGERS, M. E. A. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. *Educação*. Porto Alegre, RS: ano XXVIII, n. 3 (57), p. 505 - 523, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/429/325>>. Acesso em: 8 jan. 2013.
- KLEIN, Sylvie B. *Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. 233p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP: 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-114221/>>. Acesso em: 6 ago. 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP: n.1, p. 9-43, jan./jun.2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 19 jul. 2012.
- MEIRELLES, Valéria A. S. P. *Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP: 2013. Disponível em:

<http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=573&processar=Processar>. Acesso em: 26 mar. 2014.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158p.

OLIVEIRA, D. R. *A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico*. 2011. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Presidente Prudente, SP: 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/HN8RB617EK74_N31VK26G6QAPY5D7H4SIHBQEU67UEHSTJJEBD6-22020?func=short-jump&jump=000041>. Acesso em: 26 ago. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO - PMSP. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SME nº 5.905/10*, de 24 de novembro de 2010. Reorienta o Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal" nas EMEF, EMEFM e EMEE, reorganizado pela Portaria SME nº 5.403, de 16/11/07. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 25 nov. 2010, p.14. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SME. Portaria nº 5.704/2011*, de 12 de dezembro de 2011. Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos- EMEBS, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 13 dez. 2011, p. 15-17. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

Sobre a autora

Valéria Aparecida da Silva Passos Meirelles é Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - 2013. Especialista em Didática e Tendências Pedagógicas pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu (UNIFAC). Graduada em História pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Graduada em Estudos Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Submetido em: 02/02/2013

Aceito para publicação: 12/12/2014