

# OS MOVIMENTOS DE REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO PRIMEIRO ANO

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. UFSM/RS  
[ludallanora@gmail.com](mailto:ludallanora@gmail.com)

POWACZUK, Ana Carla Hollweg – UFSM/ RS  
[anapowaczuk@bol.com.br](mailto:anapowaczuk@bol.com.br)

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos – UFSM/RS  
[eligsantos@yahoo.com.br](mailto:eligsantos@yahoo.com.br)

Área temática: Profissionalização Docente e Formação  
Financiamento: não contou com financiamento

## **Resumo**

Este trabalho refere-se a uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo central foi conhecer as idéias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2002, 2007), Bolzan (2002, 2007), Vygotski (1994, 1995), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos. A investigação foi feita através de um estudo qualitativo narrativo, tendo por foco as narrativas de doze professoras do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. As professoras, ao expressarem seus entendimentos permitiram a identificação de dois movimentos: um retrospectivo e um prospectivo. No movimento retrospectivo, a ampliação do ensino é pensada de maneira retrospectiva, a partir daquilo que os sujeitos não sabem, assim, a escolarização é organizada abandonando-se a visão de infância como período de desenvolvimento. No movimento prospectivo, a organização desse primeiro ano remete a pensar os processos de produzir a infância e de formalizar o ensino de maneira prospectiva, notando-se, um movimento de construção de uma escolarização voltado às possibilidades do sujeito. Evidenciou-se que existem duas realidades sendo produzidas na escola; de um lado, as narrativas sobre a prática tem se constituído como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, e de outro, essas mesmas narrativas remetem a existência de atividades que desconsideram a natureza sociocultural das crianças. Pensar e implementar a escolarização de nove anos gerou a concomitância desses dois movimentos: o prospectivo e o retrospectivo, levando-se a afirmar que ambos fazem parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser, constantemente, revisto e problematizado no conjunto da instituição.

**Palavras-chave:** Ingresso seis anos; Formação de professores; Infância; Leitura; Escrita.

## **Apresentação do tema**

A ampliação do Ensino Fundamental - EF<sup>1</sup> para nove anos, com o ingresso da criança aos seis anos de idade tem sido um desafio para os sistemas de ensino e para os sujeitos que dele fazem parte. Nesse sentido, nossa preocupação centrou-se em acompanhar a implementação dessa “nova” configuração escolar, investigando de que maneira tem se dado esse processo de ampliação e como os professores estão lidando com essa mudança no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

O foco principal dessa pesquisa foi compreender como as professoras<sup>2</sup>, especialmente as de primeiro ano, estão lidando com o ingresso das crianças aos seis anos na escolaridade obrigatória, bem como de que maneira essa compreensão interfere na organização dos processos de ensino da leitura e da escrita iniciais.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Vygotsky (1994, 1995), Kramer (2006, 2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2002, 2007), Bolzan (2002, 2007) e Faria (2002, 2005), entre outros, através dos quais foi possível refletir sobre elementos referentes ao ingresso da criança na escola obrigatória.

Assim, discutir e refletir sobre a implantação do EF de nove anos torna-se um desafio, uma vez que, pensar nessa ampliação implica discutir os processos formativos construídos a fim de dar conta dessa nova realidade. Sabemos que essa medida somente será efetivada, com as especificidades necessárias, se for discutida e implementada pelo grupo de professores que está à frente da proposta.

Percebemos que apesar de ser considerado um avanço a questão do aumento do tempo de permanência da criança na escola, pois, sabemos da realidade sócio-econômica de nosso país, essa medida precisa ser problematizada levando-se em consideração, principalmente, os estudos até então existentes sobre infância e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, ao pensarmos a organização do espaço da escola precisamos estar atentos também à organização do trabalho do professor que de acordo com esses referenciais será capaz de construir uma proposta de trabalho com as mínimas condições as quais esses alunos têm direito.

Nesse sentido, a escolha dos autores que embasam essa pesquisa leva em consideração o processo de construção do conhecimento através da interação e da mediação dos sujeitos a

---

<sup>1</sup> Durante o texto será utilizada a sigla EF como referência para Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Utilizaremos a palavra “professoras” porque todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

partir da cultura. Assim, o referencial e as reflexões que ora apresentamos referem-se tanto as pesquisas no campo da psicologia sociocultural de Vygotski e seus colaboradores, quanto aos estudos que possuem estreita relação com as discussões sobre infância, os processos de leitura e escrita e as construções teórico-práticas no campo da escolarização que tenham como compromisso perceber a dimensão social e humanizadora do campo educativo.

O trabalho com a abordagem sociocultural possibilita compreender as relações que os sujeitos estabelecem na sua interação com o meio ao seu redor, sua relação com o restante do grupo, além da formação de seu pensamento e o processo de construção do conhecimento.

Assumimos, Isaia (1999) e Bolzan (2002) o termo abordagem sociocultural, por acreditar que a teoria vygotskiana serve de balizadora de nossas discussões ao explicar as relações entre a ação humana e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre. Desta forma, utilizamos essa nomenclatura, para referendarmos aqueles estudos que se preocupam em colocar a dimensão das relações sociais que o sujeito tem no contexto em que vive, percebendo-o como um sujeito ativo no processo de apropriação da cultura e não apenas como um produto do meio.

Pesquisas ao longo dos tempos já vêm indicando que o desenvolvimento ocorre a partir das experiências que são proporcionadas aos sujeitos, desse modo, é superada a visão reducionista de que para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é necessária uma rica carga genética (MELLO, 1999). O sujeito aprende e se desenvolve a partir das experiências que são proporcionadas a ele, desse modo, é o contato com a natureza, com os outros e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história que vão possibilitar as bases para o desenvolvimento infantil. A esse respeito Vygotski (1994, p. 96-97) refere que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Assim, Vygotski (1994) e seus colaboradores no estudo dos processos psicológicos elementares (de origem biológica) e das funções psicológicas superiores (de origem sociocultural) percebem que a história do comportamento da criança nasce da ligação entre um e outro.

É nessa relação dos fatores biológicos superiores com os socioculturais que percebemos que as funções psicológicas superiores aparecem em uma ordem e desenvolvimento assim compreendida: primeiro em nível social, ou seja, através das relações estabelecidas com os demais sujeitos, ou seja, interpessoal e, em um segundo momento, no nível pessoal, no próprio sujeito que podemos chamar de intrapessoal. Essas relações são reguladas pela consciência e mediadas pela linguagem em um processo em que os signos conquistam significado e sentido (VYGOTSKI, 1994).

Nessa perspectiva, esse processo é vivido pela criança, visto que, ela aprende, desenvolve-se, vivencia com seus pares mais experientes e, em seguida, interioriza. Portanto, a criança não se desenvolve para aprender, mas ela aprende para se desenvolver, por este motivo que a infância é considerada como categoria social para Vygotski (1994), pois ele mostra que a criança desde pequena relaciona-se com os sujeitos ao seu redor, com o meio e dessa maneira vai se apropriando da cultura. E nesta relação, ela se faz ativa e desenvolve suas funções psicológicas.

Nessa direção, Faria (2002) coloca que precisamos considerar a infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída. Portanto, pensar em infância no contexto atual é pensar primeiro em algo em permanente transformação, que varia de acordo com as diferentes organizações sociais e suas classes, camadas e grupos sociais; e também às diferentes culturas e diferentes tipos de governo.

Neste contexto, as crianças são sujeitos sociais e históricos e, portanto, marcadas pelas contradições das sociedades da qual fazem parte. Assim, a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto). Precisamos assim, reconhecer aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2006).

Nesse sentido, o processo de construção de uma escola obrigatória que atenderá crianças com seis anos implica a necessidade que seja construído um conceito de criança que permita olhá-las como sujeitos ativos e que possuem grande capacidade para criar e produzir cultura, vê-las como sujeitos sociais, que participam, que constroem conhecimentos, que são capazes de aprender e se colocar como sujeito das transformações sociais.

Outro ponto que nos interessa nessa discussão é o reconhecimento de que ao mesmo tempo em que, a ampliação do EF para nove anos é reconhecida como uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país, a mesma instiga debates com relação à

alfabetização das crianças, visto que o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório não raramente tem sido visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita.

Entretanto, sabemos que o aprendizado da escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já se coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas construções e dos significados que constrói a partir desses objetos. Desse modo, a reflexão sobre a língua escrita independe da escolarização, porém será o acesso a diferentes oportunidades que fará a diferença nesse processo.

Assim sendo, mesmo estando imersa em uma sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos, além do mais, esses processos carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade.

Através dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) superamos uma idéia que estava focada na aprendizagem de ler e escrever como uma técnica, para compreendê-la como uma prática de criação, reflexão, conscientização e libertação que rejeita a visão mecanicista de codificação e decodificação. Defendemos assim, um conceito de alfabetização como processo de aprendizagem da língua escrita, e que somente é realizado através da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente, isto é, aquele que busca construir conhecimento e que procura de maneira ativa conhecer, compreender e resolver as informações a que tem acesso.

Neste sentido percebemos o papel que tem o professor neste contexto, pois ao invés de seu trabalho se restringir aos exercícios de treino e de escrita, ele assume uma dimensão muito maior que é a de orientar a criação de novas necessidades nas crianças e entre elas, a da escrita. Para tanto, é necessário que este professor tenha conhecimento do processo de desenvolvimento dessas crianças, a fim de poder realizar intervenções que potencializem futuras aprendizagens.

Nesse sentido reforçando a idéia de que a escrita torne-se um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para a criança, Mello (2005, p. 40) baseada na leitura de Vygotski (1995) aponta algumas diretrizes que devem ser pensadas pelos professores ao organizar suas práticas pedagógicas: que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela; que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, que a necessidade de aprender a escrever seja natural,

da mesma forma como a necessidade de falar e que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Assim, para que se possa efetivar uma prática que considere as diretrizes acima precisamos repensar o espaço que possui a criança e o professor na escola. Que a criança seja protagonista na sua própria educação e que o professor possa rever sua prática, levando em conta os saberes construídos pela criança em sua trajetória, bem como tendo conhecimento de seus interesses e motivações.

Portanto, cabe a nós professores repensar e problematizar nossas concepções sobre o ingresso da criança na escola e para isso teremos que mexer em nossas idéias sobre infância e educação. Sabemos que se continuarmos a ver a criança como um ser incompleto a quem faltam habilidades, continuaremos a ser meros reprodutores de tarefas e atividades sem significado.

No entanto, se a compreendemos como um sujeito ativo, capaz de criar e transformar, o espaço da sala de aula constituir-se-á em um espaço rico de possibilidades que permitirão que ela seja protagonista neste processo.

Tendo por base esses pressupostos que procuramos entender os movimentos realizados pelos professores na aprendizagem desse novo contexto que se instaura na escola e, portanto, a maneira como eles relatam a organização de suas práticas em sala de aula.

Dessa forma, acreditamos que o maior desafio diante do contexto no qual estamos vivendo está em dar vez e voz a esses professores que estão vivendo no dia a dia a difícil tarefa de construir uma pedagogia capaz de dar conta da multiplicidade de saberes e de olhares que estão chegando à escola. Nesse sentido, pensar essa nova organização da escola a partir dos referenciais desses professores é um grande desafio.

### **Análise dos achados: reflexões sobre o movimento de construção da escola**

Na análise das narrativas das professoras identificamos as diferentes formas de entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, sendo que nos foi possível organizar entendimentos através de três categorias: concepções sobre infância e criança, concepções sobre leitura e escrita e organização pedagógica. No processo de construção das categorias emergiram dois movimentos: um movimento de construção dessa escolarização ou movimento prospectivo e um movimento de formalização da escolarização ou movimento retrospectivo.

No primeiro movimento, que segundo os estudos vygotskianos podemos denominar de prospectivo, observamos uma visão na qual a organização pedagógica remete a um pensar os processos de produzir a infância e de construir o ensino prospectivamente, como processo. Nessa direção, as narrativas das professoras revelam a existência de um sujeito histórico e cultural, um sujeito situado em um espaço tempo e que precisa ser valorizado e reconhecido nas suas especificidades. Esses aspectos são sinalizados nas seguintes narrativas:

E tem o tempo dele, tem que respeitar as limitações dele [...] (prof<sup>a</sup> Maria Ieda<sup>3</sup>)

Eu acho que cada um tem seu passo na caminhada toda, pra compreender, pra estabelecer relações, pra fazer as suas construções então a gente vai tentando caminhar por aí. (prof<sup>a</sup> Gelci)

Essa é uma criança que é sedenta de aprender, é curiosa, é alegre e que muitas vezes a escola mata isso, engessa a criança, porque ela não pode rir. (prof<sup>a</sup> Marcela)

Essa criança é uma criança que ainda quer brincar, que ainda quer pular, é uma criança criativa, que não quer ficar sentadinha num único lugar. (prof<sup>a</sup> Nina)

Nesse movimento prospectivo, as professoras reconhecem o tempo de infância hoje, vendo a criança como cidadã, e, portanto, como sujeito de direitos. E isso fica evidente não só quando falam sobre suas concepções sobre infância e criança como também com relação a leitura e a escrita quando reconhecem as hipóteses das crianças nas suas produções.

Ao pensar o sujeito nessa perspectiva elas organizam atividades que vão ao encontro das possibilidades e necessidades dos sujeitos, pois percebem que será através da proposição de diferentes situações de contato com a escrita e a leitura e por meio da interação com os demais que as crianças podem avançar em suas hipóteses.

Eles gostam da história, eles gostam de reproduzir a história, de dramatizar. Não é aquela coisa de escrever, escrever, a gente puxa também pela oralidade, a expressão oral. E a partir disso a criança dá opinião, ela critica, ela questiona. [...]

[...] sempre, não dando a resposta, mas ensinando a pensar? Como se escreve isso? O que vocês acham? E colhendo deles as informações que eles têm. (prof<sup>a</sup> Elena)

---

<sup>3</sup> Foram utilizados pseudônimos a fim de preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

Esse modo de ver a criança encontra respaldo especialmente nos estudos vygotskianos os quais evidenciam a aprendizagem como aquilo que é apropriado e internalizado nas relações sociais estabelecidas, além de considerar a aprendizagem condição fundamental para transformar as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1994).

Além do mais, as professoras ao compreenderem que a criança é um sujeito histórico e ativo, elas levam em conta os conhecimentos que as crianças possuem antes da sua entrada na escola. Ao conhecer aquilo que a criança já sabe, ou seja, que consegue realizar sozinha, a professora é capaz de propor atividades desafiadoras que possibilitem às crianças avançar em seus entendimentos. Esses aspectos manifestaram-se nas seguintes falas/vozes das professoras:

Eu aproveitei que a professora deles foi embora e nós escrevemos uma carta para a professora, daí então a gente trabalhou o que é a carta, para que ela serve, porque hoje em dia tem a carta, tem o e-mail, por mais que eles não tenham acesso eu falei pra eles como era, mostrei, levei um e-mail para eles verem que é diferente de uma carta; falei o que é uma carta, que tem que levar no correio, selo, tudo... trabalhar isso aí. E muitos não sabiam, por exemplo, tu falar no telefone com uma pessoa, que tipo de linguagem tu vai usar quando escreve uma carta. Então, nós montamos e cada um assinou a carta e daí eles quiseram escrever bilhetes para a professora, para mim anexar na carta, aí já trabalhei a diferença entre carta e bilhete, expliquei o que era bilhete, o que era uma carta, para que servia cada um. Foi muito legal! (Nina)

Quando nós fazemos passeios, ou lemos uma história a gente também depois trabalha com argila, faz desenhos, enfim, construímos alguma coisa com argila. Usamos também giz de cera e vários materiais. [...] Através das músicas, brincadeiras, que a gente vai construindo. (Carla)

Eu tinha um baú de fantasias na sala. [...] dançava, cantava, pulava e sempre com aquele sorriso maravilhoso. [...] Então eu acredito muito nisso, na questão da música, trabalhar a questão corporal, do teatro e acho que tu tens que mergulhar muito no mundo deles pra ti poder fazer com que eles aprendam. (Marcela)

Dessa maneira, as professoras conseguem atuar na zona de desenvolvimento proximal dessas crianças, que se refere exatamente ao espaço compreendido entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela precisa realizar com a ajuda de outros.

Portanto, as professoras ao pensarem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a partir desse movimento prospectivo, estão voltando-se exatamente para o futuro, para aqueles conhecimentos que ainda não ocorreram, mas que, proximamente ocorrerão, à medida que organizam situações e promovem atividades que potencializam esses conhecimentos.



Segundo Vygotski (1994, p. 98) “a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

No entanto, ao pensar nesse “futuro” isso não significa negar a existência de um sujeito hoje, significa sim, compreender esse sujeito como histórico, que está em um processo de permanente construção e, portanto, há a necessidade de que as professoras reconheçam esse processo e o potencializem para que as crianças possam avançar a partir daqueles conhecimentos que já possuem.

Dessa maneira, pensar na criança prospectivamente significa não negar tudo aquilo que ela é neste momento, mas compreendê-la como alguém capaz de aprender, de relacionar-se, de envolver-se e participar ativamente das atividades, enfim de viver tempos/espacos que são constituídos por ela.

Logo, esse vir-a-ser implica em pensar todas as possibilidades dos sujeitos. Implica ainda em valorizar aqueles conhecimentos que a criança já possui e através de um processo de interação possa trocar com seus colegas e juntos possam consolidar e construir novas aprendizagens. Portanto, no movimento prospectivo, as professoras estabelecem uma relação de interdependência, de trocas, e, principalmente, de possibilidades:

Eu digo: “vamos descobrir juntos o que está escrito?” Eu acho que tudo isso é momento de aprendizagem, desde a data, desde a merenda, quando a gente ia na merenda... conversar com eles, como foi feita a merenda, quem fez, tem uma receita... então tu aproveitar todos os momentos pra refletir pra questão da leitura e da escrita também. Então, eu acho que todo o momento é momento... quando uma criança escreve o nome dela, pensar o nome dos colegas, fazer relações, eu gosto muito de fazer relações. (profª Marcela)

E, ainda, observamos nas falas das professoras outro movimento, que é o **movimento retrospectivo**. Neste, a ampliação do ensino e o ingresso da criança no ensino obrigatório é pensado de maneira retrospectiva. Assim, percebemos que o centro está em um conjunto de elementos ausentes a criança, pois ela é vista como alguém que precisa ser completado, que precisa ser lapidado. Esse sujeito é compreendido como alguém que entrando mais cedo na escola conseguirá suprir a falta de algo que antes não tinha. Assim, a criança é vista como alguém que não tem, como um sujeito de faltas e não como um sujeito com infinitas possibilidades. Isso pode ser percebido nas seguintes falas:

Voltam pra trás, ou eles pulam a página, não tem concentração, eles não tem organização, eles ainda não estão bem no recorte, na pintura... (profª Elena)

[...] eles vinham sem nada. Eles vinham cruzinho e a gente tinha que dar... cru que eu digo porque eles não tinham contato com nada. Com papel, o contato que eles tinham era amassar e botar no lixo, no banheiro ou pro pai e pra mãe fazer o cigarro. (profª Sandra)

Nessa direção, a aprendizagem está centrada naquilo que o outro diz (no caso, o adulto) e não nas hipóteses da criança, desconsiderando a maneira como ela compreende o mundo ao seu redor e o modo como se relaciona com este.

Nessa perspectiva, as práticas organizadas não reconhecem aquilo que a criança já consegue fazer e já aprendeu antes da sua entrada na escola. E o tempo/espço está direcionado para desenvolver habilidades e adquirir aptidões, a leitura e a escrita são apresentadas por meio do treino, da cópia e do exercício de atividades sem sentido e sem significado para o sujeito. O foco está na reprodução de modelos e na repetição. São direcionadas tarefas nas quais o sujeito precisa cumprir um procedimento. A organização dessas tarefas está centrada na (co) dependência, na heteronomia, ou seja, no cumprimento de ordens, trabalhos dados pela professora.

A gente começa as letrinhas e eles falam “ai profe, ensina pra nós como que a gente junta as palavrinhas, as letrinhas pra gente ler”. E eu digo: calma, a gente vai aos pouquinhos, vocês tem que primeiro aprender as letrinhas pra depois a gente ir juntando. (profª Sonia)

Eu acho que eles têm que ouvir, eles precisam muito de ouvir. [...] eu também aprendo ouvindo, não sei por que, então eu acho que eles também aprendem assim. (profª Jana)

Assim, a professora é vista como alguém que precisa ensinar algo e o brincar e experimentar são atividades tidas como secundárias e dirigidas para o final da aula ou quando houver tempo.

Dessa maneira ao pensar o ensino de maneira retrospectiva, as atividades que favorecem a expressão das crianças são deixadas de lado, como por exemplo: a brincadeira, o teatro, a música, a pintura, a modelagem, entre outras. Isso porque as possibilidades dos sujeitos não são exploradas, pois acredita-se nas faltas dos sujeitos e não naquilo que ele é capaz de realizar.

A partir disso, podemos afirmar que quando pensamos na organização pedagógica para esse primeiro ano, estaremos apontando duas perspectivas: a formalização da escolarização e a construção da escolarização.

Quando o **movimento é retrospectivo e de formalização da escolarização** as práticas são dirigidas a realizar tarefas que partem da premissa de que as crianças não sabem algo e o professor precisa dar a elas um determinado conhecimento (conteúdo), preenchendo assim um vazio. O enfoque está na sistematização de momentos de leitura e escrita e os processos são organizados abandonando-se uma visão de infância como período de desenvolvimento.

No entanto, ao pensarmos a organização pedagógica na perspectiva do processo de produzir a infância e de formalizar o ensino **prospectivamente**, como processo, vemos um **movimento de construção de uma escolarização**, voltado as possibilidades dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Vygotski (1994) coloca que é importante compreender o processo a partir de uma construção prospectiva, percebendo tudo o que o sujeito pode vir a produzir e construir. Aqui vê-se a infância como um momento de construção, de experiências e de experimentações.

Nessa perspectiva, as professoras conduzem o processo de escolarização não se afastando de um conceito de infância no qual a criança precisa experimentar, precisa brincar para se desenvolver e, conseqüentemente, tornar-se-à leitor e escritor.

### **Dimensões conclusivas**

Durante a análise das narrativas das professoras participantes deste estudo ficou evidente a existência desses dois movimentos: um prospectivo e outro retrospectivo.

Esses dois movimentos ficaram ainda mais presentes na organização pedagógica, no entanto percebemos que estes manifestaram-se de uma outra maneira, através de um movimento de avanços e recuos.

Nos momentos nos quais as professoras falam da organização pedagógica, evidenciamos um processo de indefinição e de construção, ou seja, a busca constante de procurar definir a maneira como deve se constituir o trabalho para esse primeiro ano. Observamos assim, uma série de contradições, pois percebemos que as professoras fazem um movimento de ida e volta. Essas oscilações referem-se a maneira como as professoras explicitam suas idéias e concepções de aprender.

Evidenciamos assim, que a construção dessas concepções estão subjacentes à prática docente deixando emergir os movimentos oscilatórios decorrentes desse processo.

Nesse sentido, observamos que as professoras produzem tanto atividades de avanço, as quais as hipóteses dos sujeitos são levadas em conta, como também atividades de reprodução e cópia, nas quais o sujeito é visto como alguém que repete e reproduz.

Apesar de suas falas mostrarem a existência de um sujeito participativo, atuante e da infância como um momento de construção, no momento em que vão organizar as propostas de trabalho esses elementos não ficam tão evidentes.

Dessa maneira, percebemos que as suas concepções sobre infância, criança, leitura e escrita indicam a construção de um sujeito histórico, cultural, que está vivendo um processo. No entanto, no momento de pensar a sua prática, ao se deparar com a criança que está a sua frente, o caminho se inverte e as professoras começam a pensar de que maneira irão resolver aquelas “faltas” que a criança possui. Assim, muitas vezes, são propostas atividades que se opõem totalmente a esse entendimento, como por exemplo: fala-se na necessidade de ouvir as crianças e prestar atenção as suas necessidades e aos interesses, ao mesmo tempo, afirmam que o planejamento é realizado em conjunto tendo por base um tema que é trabalhado por todo o currículo.

Nesse momento, podemos perceber claramente a contradição, que está expressa no relato de algumas práticas das professoras. Trata-se, na verdade, de um constante movimento de ir e voltar, avançar e recuar.

As concepções expressas por essas professoras são extremamente importantes, no entanto, estas não são tomadas como principais no momento de organizar suas práticas, até porque, muitas delas são feitas praticamente de forma automática. Como elas mesmas relataram muitas das atividades realizadas hoje com suas turmas, já eram realizadas anteriormente, ora com turmas de Educação Infantil, ora com turmas de Ensino Fundamental, principalmente a antiga primeira série.

Com relação a isso podemos pontuar que, muitas vezes, esses fazeres são realizados de maneira inconsciente porque as professoras não conseguiram (ainda) tomar para si daquelas concepções manifestadas. De repente, elas não tiveram tempo de apropriar-se e de internalizar estas concepções e quando chega o momento de fazer o planejamento, as professoras deparam-se fazendo atividades que vão contra suas concepções, e que muitas vezes são vistas por elas como negativas.

Nesse sentido, precisamos pensar que esse processo de apropriação por parte das professoras é um processo lento, o qual demanda tempo para ser construído e precisa ser constantemente discutido, problematizado a fim de que as professoras consigam construir uma proposta que vá realmente ao encontro das necessidades e das especificidades das crianças de seis anos.

Nesta perspectiva, evidenciamos ainda que as professoras estão procurando trabalhar de acordo com aquilo que elas podem, com aquilo que elas conseguem, porque na verdade, o próprio tempo para a implantação dessa política pode ser marcado como uma dificuldade para a construção de possibilidades na escola.

Portanto, por meio do conhecimento dessas diferentes circunstâncias vividas pelas professoras, que nos colocam diante do desafio de pensar que o movimento de construção de uma nova escolarização, onde o sujeito é pensado de maneira prospectiva é o mesmo sujeito o qual é olhado inúmeras vezes como alguém a quem faltam inúmeras coisas.

Nesse sentido, que fica bastante presente esse movimento de ir e voltar, de avanço e de retrocesso, no sentido do afastamento e do reconhecimento. Esse movimento acontece exatamente pelo fato de sermos sujeitos que estão vivendo um processo, e que também estão se constituindo no decorrer desse.

Enfim, percebemos que pensar prospectivamente ou retrospectivamente, faz parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser constantemente revisto e problematizado.

Reafirmamos assim, a importância cada vez maior de que sejam disponibilizados espaços de discussão na escola que possibilitem aos professores refletir e problematizar sobre suas práticas, de modo a construir uma pedagogia que dê conta das especificidades próprias do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças de seis anos.

Por fim, ao concluirmos essa pesquisa trazemos as palavras de Goulart (2007, p. 12) que reafirma o compromisso que temos na construção de um processo que leve em conta as infinitas possibilidades dos sujeitos:

[...] é interessante lembrar que olhar para atrás é importante, mas não voltar. Essa pode ser uma armadilha: ao estarmos no movimento de recriar a escola, a alfabetização, nos assustarmos com o desafio e retrocedermos. Não precisamos compensar nem preparar crianças para o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental. Precisamos é afirmá-las nos conhecimentos que têm para que elas se confirmem como pessoas que são capazes de aprender e voar para muitos outros conhecimentos e lugares.

## REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita:** ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: EDITORA DA UFSM, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 11274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006.
- FARIA, A. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, A.L.G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Vol. 26, número especial, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2005.
- FERREIRO, E. , TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2007.
- GOULART. C. **Crianças de seis anos na escola de nove anos:** cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Texto-base da palestra proferida na mesa-redonda do dia 12 de julho de 2007 do V Seminário Linguagens em Educação Infantil, COLE - Congresso de Leitura, cujo tema foi No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, Campinas, UNICAMP, 2007.
- ISAIA, S.M. de A. A teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço inicial. **Cadernos de pesquisa e extensão.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC, Santa Maria, 1999.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL MEC. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar.1999.

MELLO, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A.L.; MELLO, S.A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. v.III, Madrid: Visor, 1995.