

A ACOLHIDA DAS CRIANÇAS NO INGRESSO AO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

Adriana Carla França Souza¹

Elaine Mara Vitório²

Angela do Nascimento Paranha de Oliveira³

RESUMO

O presente artigo trata de um estudo de caso, de cunho qualitativo, o mesmo aborda situações sobre a acolhida das crianças no ingresso ao 1º ano do ensino fundamental da rede pública de Cariacica – ES. Teve-se por objetivo verificar a forma pelo qual “esse processo” ocorre; as possíveis tensões que surgem neste contexto e em que lugar o sentimento de confiança da criança e da família assume frente ao papel do/a educador/a. A pesquisa pretende estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos referentes à realidade vivida pelas crianças em sala de aula. Essas questões viabilizarão mecanismos que, de uma forma ou de outra, tentarão responder o que significa “acolher” em um ambiente escolar de fato e, como esta prática influencia na vida escolar das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. Diversos foram os especialistas pesquisados, destacando-se Vigotski, entre outros. Em resposta ao estudo, podemos afirmar que a acolhida de qualidade renderá aos alunos vínculos junto à escola bem como a nova relação estabelecida com a professora, sabendo ser a acolhida uma facilitadora do processo para essa nova jornada na vida do educando.

Palavras-Chave: Acolhida. Ensino fundamental. Prática docente.

THE RECEPTION OF CHILDREN IN ENTERING THE 1ST YEAR OF BASIC EDUCATION: A CASE STUDY IN CARIACICA - ESMUNICIPALITY

Abstract

This article is a case study of qualitative nature, it addresses situations on the reception of children in admission to the 1st year of primary education in public schools Cariacica - ES. Had it aimed at determining the way in which "this process" occurs; the possible tensions that arise in this context and where in the sense of confidence of the child and the family takes forward the role of educator. The research aims to establish a relationship between the prescribed speeches in documents relating to the reality experienced by children in the classroom. These questions will enable mechanisms which, in one way or another, try to answer which means "welcome" in a school setting and in fact, as this practice influences the school life of children to join the elementary school. Several were the surveyed experts, highlighting Vygotsky, among others. In response to the study, we can say that the reception quality will yield links to students by the school as well as the new relationship established with the teacher, knowing be the welcome a facilitative process for this new journey in the student's life.

Keywords: Welcome. Elementary School. Teaching practice

INTRODUÇÃO

“Ao acolher, mostra-se ao outro que ele é bem-vindo, que é querido e

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Multivix Cariacica-ES. <adri-avancini@hotmail.com>

² Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Multivix Cariacica-ES. <elainemvitorio@hotmail.com>

³ Professora orientadora da Faculdade Multivix Cariacica-ES. Mestre em Educação – UFES. Coordenadora da Educação Infantil do Município de Cariacica-ES. <angela_paranha@hotmail.com>

importante naquele ambiente” (ORTIZ, 2012).

Quando uma criança inicia sua vida escolar, encontra um mundo todo novo, com influências, ideias, amizades e oportunidades com as quais nunca havia se deparado antes. O ingresso de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental é mais um momento de transição na vida do educando, mostrando-se um processo que requer cuidado e atenção para evitar possíveis rupturas. A pesquisa tem como objetivo principal entender como se dá o processo de acolhida das crianças em seu 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que se trata de uma nova etapa da vida escolar. Trata-se de uma atividade sistematizada, bibliográfica, com análise documental. Para detalhar o objetivo geral, buscou-se identificar a relevância da afetividade na relação professor, aluno e família da criança no ensino Fundamental, reconhecer os índices das práticas da Educação Infantil nas atividades do dia a dia do 1º ano, entender as práticas pedagógicas que contribuem para a acolhida abordando a forma pela qual esta influencia na vida escolar das crianças e seu desenvolvimento além de mostrar sua relevância.

A escola apresenta-se como uma das mais importantes instituições sociais por assim fazer, quando acolhe o aluno ela estabelece, no entanto, um vínculo afetivo, contribuindo para seu aprendizado e desenvolvimento interpessoal e cognitivo, tendo o professor como mediador.

Desta forma, surge a necessidade de entendermos sobre a acolhida, fazendo um estudo de caso, onde acompanhamos todo o processo, cuja professora voluntariamente deixou que acompanhássemos sua turma.

A estratégia metodológica culminou com um estudo de caso no 1º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede pública municipal de Cariacica – ES, cujos registros se deram através de acompanhamento diário, a partir do dia 16/02 ao dia 16/05 do ano de 2016.

A escola fica situada no município de Cariacica – ES, e conta com diversas dependências físicas (biblioteca, laboratório de informática, refeitório, ginásio coberto e um pequeno pátio interno) e infra-estrutura básica, em boas condições. Possui também equipamentos diversos a fim de propiciar aulas dinâmicas como computadores, televisão em uma única sala de vídeo, projetor multimídia. Apesar de ultrapassados, os mesmos se encontram em funcionamento regular. A escola se divide em dois andares, subdividida em onze salas de aulas.

A metodologia se deu de forma qualitativa, a técnica utilizada para a coleta de dados foi a observação, com participantes em entrevistas. Para Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Yin também diz que: Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para a elaboração desta pesquisa, realizamos um levantamento de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas entre os anos de 2007 e 2014 com a temática do ingresso no 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, utilizaram-se os seguintes descritores: “Ensino Fundamental de nove anos”, “1º ano do Ensino Fundamental”, “Acolhida no Ensino Fundamental”.

As afirmações encorpam a pesquisa através de opiniões rebuscadas em diversos

especialistas; uma vez que segundo Lüdke e André (2013, p.45), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

O instrumento de recolha de dados foi a observação participante, que para Chizzotti (1995, p.34) “o observador participa em interação constante em todas as situações espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações”.

De igual forma, Godoy A. S. (1995) defende a ideia de que “A observação tem um papel essencial no estudo de caso. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e ou comportamentos”.

Para eficácia dos estudos abordados, entrevistou-se informalmente a professora regente, alunos, pedagoga e diretora de uma das turmas, a fim de colhermos informações de forma espontânea. Para Gil (2002, p.117) esse tipo de entrevista “pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

De acordo com as recomendações do Conselho de Ética na Pesquisa, adotamos nomes fictícios para preservar a identidade da escola, das crianças e dos demais participantes. Que este estudo possa ser utilizado para outros profissionais da educação, pesquisadores e aqueles assim o fizerem necessário.

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao pesquisarmos a respeito do ingresso ao 1º ano do ensino fundamental é importante ressaltar a ampliação para nove anos do ensino fundamental que ocorreu recentemente no cenário da educação brasileira.

Tal ampliação se fundamenta na Lei nº. 11.274/2006 quando o Ministério da Educação juntamente com membros da Educação Básica elaboraram o documento, “Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, onde o mesmo reafirma os cuidados necessários para com as crianças priorizando o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, para o referido documento, o direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei 11.274/2006, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição.

A criação da Lei nº. 11.274/2006 desencadeou diversas pesquisas, onde as mesmas apontam para uma preocupação com o ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, CORSINO e NUNES (2010, p.3) afirmam que:

A intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação.

A partir dessas preocupações nos surge a necessidade de estudarmos como ocorre o ingresso da criança de seis anos de idade na rede pública de Cariacica - ES, com a finalidade de entendermos com que forma essas crianças são acolhidas em um ambiente completamente novo para elas.

Primeiramente fora feito levantamento quantitativo de atendimento escolar no município

de Cariacica que comporta hoje no ano de 2016 um total de 59 escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), o público do ensino fundamental fica distribuído da seguinte forma:

NÚMERO DE MATRICULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) CARIACICA ANO 2016	
SÉRIE	Nº DE MATRICULADOS EM 2016
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.491
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.464
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.773
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.584
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.389
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.315
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2.717
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2.271
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1.954
TOTAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL / 2016	27958

Quadro 1 - Quantitativo de matrículas no ensino fundamental na Rede Municipal de Cariacica 2016.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vigotski (2000), o sujeito aprende e se desenvolve com o outro. Assim, o papel do outro é imprescindível no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com este estudioso, a interação social é de extrema importância para o processo educativo e se relaciona com o processo de constituição e desenvolvimento da criança.

Vigotski, “[...] muito antes de entrar na escola [a criança] já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca” (apud REGO, 2003, p.76).

Entendemos assim, que, desde seu nascimento, a criança mantém contato com um mundo que vai se revelando através dos contatos e interações com seu ambiente, família, amigos, ou seja, seu contexto social. Para Vigotski (2003), o objeto chega até a criança através do outro, através de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Sendo assim, cabe ao professor levar em consideração os conhecimentos que essas crianças trazem de seu contexto social juntamente com suas características, pois essas informações podem interferir nesse início de relação.

Quanto ao desenvolvimento da criança, Vigotski(2000), os divide em dois níveis: Desenvolvimento real, que vem a ser tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha e desenvolvimento potencial ou proximal, que vem a ser o que a criança não realiza sozinha, mas que consegue com a ajuda de um adulto ou um parceiro mais capaz.

Quanto à zona de desenvolvimento proximal, (Vigotski 2000, p.112) a define da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sob essas perspectivas, entendemos que, quando o professor conhece as especificidades de cada aluno, a zona de desenvolvimento proximal o auxiliará em suas práticas, pois, sabendo ele em qual nível a criança se encontra, poderá auxiliá-las de acordo com suas necessidades, conforme Rego (2002, p. 134):

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Por isso Vigotski (1984) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

É importante termos um bom entendimento do que representa a acolhida em meio a esse processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento e qual a importância desse primeiro contato com a escolarização para a criança.

Quando chegamos a qualquer lugar, seja em eventos sociais, um novo trabalho, curso ou uma nova graduação, procuramos alguma referência, estabelecer algum vínculo para ficarmos à vontade com o novo ambiente, e é sempre confortante ou boa surpresa quando encontramos alguém conhecido.

Trazendo essa temática para o ambiente escolar, e principalmente para o ingresso do educando ao 1º ano do ensino fundamental, é importante entendermos que essa criança também necessita de se sentir acolhida com uma boa receptividade e certo conforto, dessa forma elas percebem que não estão sozinhas nessa nova etapa. De acordo Meier e Garcia (2007) na escola, ao valorizarem-se as famílias, a formação de grupos, a própria escola como ambiente que acolhe os alunos, tem-se a possibilidade de desenvolver no aluno o sentimento de coletividade, de não estar sozinho.

A acolhida não se trata pura e simplesmente de um momento de carinho, abraços ou beijos na hora da entrada em sala de aula, mas sim, de um instrumento pedagógico, que claro, em se tratando de crianças é cabido o uso de afetividade. A respeito da afetividade, Pino (mimeo) (1997, p.128) “os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referenciais comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, o que não impede, porém, que tais experiências sejam pessoais e diferenciadas”.

Para Garcia (2013) “estabelecer um bom vínculo diz respeito a desenvolver a confiança e o respeito mútuo entre professor e aluno, sem que isso prejudique os diferentes papéis de cada um e a autoridade do professor”.

É importante entendermos que o ato de acolher é um processo delicado onde se dá o estreitamento de relações entre professor/aluno e aluno/escola, evitando, se possível, qualquer evento negativo nessa prematura relação, uma vez que, tanto o novo professor quanto o novo espaço escolar, passam, então, a serem novidades para esses novos ingressantes:

Tradicionalmente, toda transição é, potencialmente, uma ruptura já que a passagem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises que, no caso de ocorrência, incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança

(MARTINATI; ROCHA,2012).

Em contrapartida, Goulart (2006, p.87) afirma que é importante que não haja rupturas na passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem.

Quanto às crianças que ingressarão no ensino fundamental sem antes ter pertencido a um espaço formal de educação, Goulart (2006, p.87) diz que é essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares visto que, aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa.

A forma de como conduzir a acolhida do aluno no início do ano facilmente é encontrada em postagens na internet, revistas que tratam de temáticas educacionais e sites de escolas particulares.

Ocorreu-nos, porém, a necessidade de entender como se dá na prática a acolhida intramuros da rede pública de ensino, é sabido que cada aluno possui sua história de vida, cada um possui um potencial e seu próprio “tempo” conforme Sarnoski (2014): “Pois toda a criança é um ser único e tem seu jeito de pensar e agir, por isso é necessário que a relação professor-aluno seja prazerosa, para que assim ocorra uma aprendizagem mais satisfatória”.

Entendemos que o processo de ingresso no 1º ano do ensino fundamental sempre é um período de transição, já que muitos, até então, eram crianças do Centro Educacional de Educação Infantil (CMEI) ou de creches particulares e/ou filantrópicas, quando em muitos casos ainda, somente sobre os cuidados da família.

Assim, é papel do professor o entendimento de que cabe a si mesmo estreitar os laços entre o aluno e aproximação com a escola. Tanto nas pesquisas documentais, como no estudo de caso, percebemos a figura do professor como alguém que estabelece vínculo afetivo com a criança. Para Araújo e Petrenas (2008) o afeto permeia todas as interações da criança com seu professor, seja esse afeto positivo ou não.

A ESCOLA E O PROCESSO DE ACOLHIDA

Coniventes aos pensamentos anteriormente explanados, perguntamos à pedagoga se além da sala de aula a escola se prepara de alguma forma para receber esse novo público, ao que nos informou "atividades são preparadas para a primeira semana, mas sem foco específico ao do primeiro ano. Ocorrem bingos, filmes e em outras ocasiões, até banhos de mangueiras; porém, os contratempos de diversos cunhos, como exemplo, a falta de verba são impedimentos às brincadeiras propostas, pois, sempre dependem do dinheiro das professoras ou doações dos pais.

No primeiro dia de aula, percebemos quem era o novo público, a curiosidade instalada em cada olhar, as mãos agarradas às dos pais ou responsáveis, reconhecimento dos “amigos” que reencontraram no novo espaço e alguns olhos marejados. Essa tensão também é percebida no comportamento dos pais e responsáveis, quando os observamos. Foi possível notar que todo o espaço era medido com os olhos e, posteriormente, surgiram perguntas sobre onde seriam as salas de aula, quem seriam as professoras e quanto à segurança do local, horários, etc.

Após as boas-vindas aos novos alunos e aos que retornavam das férias, as crianças do primeiro ano foram um a um sendo direcionadas às suas respectivas professoras, sendo esses separados em duas turmas, a turma A e B. A turma na qual fomos autorizadas a

analisar foi o 1º Ano A, cuja responsabilidade sobre a mesma ficou por conta da professora Helena, que já é conhecida de toda a escola, por sua atuação com o 1º ano desde sempre, a professora além de conduzir sua turma convidou os pais a acompanharem os alunos na sala de aula, justificando que era importante que todos conhecessem juntos o novo espaço.

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Muito se discute quanto à organização do espaço escolar, umas das questões mais abordadas, diz respeito à sala de aula em referência à posição das carteiras.

Neste sentido, FREITAS (2008) relata: “Elas devem mudar de posição de acordo com a aula planejada, atendendo aos seus objetivos já que é sabido que aprendemos na interação com o outro e com os espaços”. Para o autor, a posição de enfileiramento só faz ressaltar que o professor sempre está na posição de sujeito que possui autoridade.

Quanto aos tipos de carteira da sala de aula analisada, percebemos que as mesmas são de tamanho padrão. A Pedagoga ao ser questionada sobre o desse tamanho nos informou que fora feita solicitação junto à Prefeitura para que as carteiras do primeiro ano fossem trocadas por modelos como as da educação infantil. No entanto, a resposta foi negativa, sob a alegação de que a sala atende, à noite, turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ela também nos informou que coisas simples como varais para pendurar as atividades dependem de serviços pagos pelo corpo docente ou doados por pais dos alunos ou parentes dos professores.

Na opinião da Pedagoga, talvez por se tratar de uma EMEF, a caracterização da sala como espaço infantil, não seja prioridade.

Ao chegarmos à sala, nos deparamos com as carteiras distribuídas em fileiras, sala ventilada e clara, quadro branco e mural sem cartazes, indicando o início do ano letivo.

A professora, antes, havia deixado para todos ali presentes um enunciado de boas-vindas escrito a pincel no quadro.

Serodio (2015) salienta que:

É fato que o espaço físico por si só não é capaz de sozinho, alterar o ambiente escolar dando à criança a sensação de acolhimento e pertencimento: a ele deve-se incorporar as ações do professor e sua relação com o aluno. O espaço escolar precisa ser acolhedor e prazeroso, deve trazer sensação de abrigo, possibilitando outras sensações, como a autoconfiança e o bem-estar.

Prado (1981) entende que: “A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes”.

Trabalhando nessa linha, a professora deu a cada responsável a oportunidade de citar uma qualidade da criança ali representada por eles, alguns pais se demonstraram tímidos, embora as crianças sorrissem e aparentavam muito interesse nas respostas. Em meio à dinâmica que acontecia, algumas falas de vozes infantis ecoavam pela sala: “- Agora vai ser mais difícil, vamos ter que usar sempre o lápis”. “- A escola é muito bonita, mas é muito grande” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Essas falas demonstram que mesmo em idade de seis anos, as crianças não se intimidaram e demonstraram possuir conhecimentos prévios, expectativas e encantamento com o novo espaço escolar.

Após a dinâmica que ressaltou as qualidades das crianças, os pais ou responsáveis foram convidados a deixarem a sala de aula e voltarem às suas rotinas normais. Ao contrário do que esperávamos enquanto pesquisadoras, não houve choro, tristeza ou dificuldades nesse momento, as crianças estavam à vontade e com muita curiosidade com o que estava por vir; prova disso foram as inúmeras indagações sobre o que fariam naquele momento. Para (FREIRE, 1996, p. 34)

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência.

Claramente as crianças deixam de lado quaisquer anseios que tenham trazido consigo no primeiro dia de aula, e trocam pela curiosidade agora incitada pela professora, demonstram seus interesses, opiniões e até mesmo possíveis frustrações quanto ao momento.

Finalmente "a sós", a professora propõe uma rodinha de conversa (modelo muito utilizado no CMEI) e inicia uma triagem sobre o que aprenderam até então, quem sabia escrever o próprio nome, quem reconhecia as letras. Para cada aluno que ia se apresentando, ela entregava o pincel e propunha que o mesmo fosse até ao quadro escrever o próprio nome ou alguma palavra que gostasse. Em meio aos erros, ela não o corrigia. Quando algum aluno apontava o erro do amigo, ela dizia que "as letrinhas ainda estão dançando em suas cabeças", dizia também que em pouco tempo essas letrinhas iriam se organizar e que eles, então, aprenderiam a ler e escrever. Nesse primeiro processo de investigação, alguns se destacavam por conhecer as letras; alguns os próprios nomes, palavras e também havia os alunos que já sabiam ler e escrever. A professora demonstrava a todo o momento alegria e satisfação olhando a turma como um todo.

Convidado para ir ao quadro, "Caio" escreve seu nome duas vezes, sendo uma KIO e a outra Caio.

Ao ser chamado, outro aluno diz não saber escrever o próprio nome, mas a professora assegura-o que não há problemas e que ele pode tentar. Assim sendo, o pequeno vai até o quadro e executa seu nome com todas as letras, antes com um olhar tímido. Sai do quadro para se sentar com o peitoral cheio de ar e munido de confiança nos olhos.

Após a triagem, a professora "bateu um papo" com a turma e conversou sobre a importância do aluno, do professor e de todos na escola, disse-lhes que a presença do aluno é fundamental para a escola funcionar, e que por isso ela gostaria muito que eles viessem todos os dias, essa postura da professora nos faz refletir a respeito da fala de (FREIRE, 1996, p. 47):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar um simples

gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

O que podemos observar é que a prática do dia a dia em concomitância com a fala de Freire nos deixa o claro sinal de que o professor, embora desempenhando seu papel de atuante de práticas pedagógicas previstas, é peça fundamental em um processo que desencadeia o entusiasmo e a vontade da criança em permanecer na escola, a postura que ele adota nesse primeiro momento faz com que a criança tenha o interesse em voltar no dia seguinte.

LOPES, (2009) afirma:

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar.

Aproveitando a rodinha, a professora pede que os alunos cantem algumas músicas que sabem desde a época do CMEI, eles cantam e riem por terem esquecido algum “pedacinho” das melodias, e outras vezes que iam se lembrando dos versos agora vão sendo ouvidas.

As crianças, à essa altura, já estão bem entrosadas com o ambiente da sala de aula. Todas de alguma forma participaram, e claro sempre há aquelas que se mostram mais desinibidas, não se limitando apenas em responder as perguntas, mas indo muito além e trazendo novos assuntos para o momento, mas nada passou despercebido ou deixou de ser comentado pela professora.

Durante todos os dias a acolhida ocorreu; porém, sempre com algum detalhe diferente. Em outro dia a professora “apareceu” com o “microfone das novidades”, trata-se de um microfone de plástico, porém todo revestido de pontos coloridos, o microfone era para quem tivesse novidades, quisesse cantar ou dar bom dia.

Ao contrário do que pensamos, o microfone foi muito bem recebido e a timidez se dava no máximo ao pouco volume da voz, mas ninguém deixou de usá-lo.

A autora (ROCHA, 2008, p. 46) nos diz que:

[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Ao permitir que a criança se expresse, oportuniza-se que estes pequenos cidadãos assumam o papel de sujeitos de direito e produtores de cultura, capazes de falarem por si e pelos seus pares. Falar e ouvir são características do diálogo, essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Em concomitância com a referida autora, FREIRE (2007, p.41), destaca:

O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como

sujeito de conhecimento.

Para Freire (1997, p.60) a escola necessita se tornar espaço de certos gostos democráticos que acolhe, respeita, tolera e que apoia a decisão da maioria. Em outro momento do início da aula, a professora propôs a roda da conversa mais uma vez, permitindo-os ser parte daquele processo. Cada história, cada novidade ou dúvida foi-se juntando ao plano traçado para o dia.

Tudo é motivo para aprender, a professora parece costurar uma trama planejada aonde o toque principal vem das crianças, assim Freire (2013) propõe: “É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”.

A fim de que as crianças se sentissem à vontade e independentes no novo espaço, a professora os leva a um breve passeio nas dependências prioritárias da escola, como banheiros, bebedouros, refeitório.

Luiz, aluno autista, chora e pede a mamãe; mostra-se muito carinhoso com todos. A professora conversa e explica que logo a mamãe estará de volta para buscá-lo, a voz “mansa”, porém com muita firmeza da professora funciona e Luiz se restabelece.

É chegada à hora do recreio, a professora então explica que recreio escolar tem a duração de 15 a 20 minutos, que é o momento de se movimentarem, além de tomar seu lanche, usar o banheiro, beber água e descansar, explica também sobre a merenda que a Prefeitura envia, bem como, sua importância nutricional.

Alguns alunos perguntam se ela permanecerá no recreio e ela explica que quem ficará responsável por eles é a coordenadora que os auxiliará em qualquer caso de necessidade, explica que esse momento de descanso lhe serve também e que, por isso, ela estará na sala dos professores.

As crianças são conduzidas à fila da merenda e, após os alunos se assentarem ela vai para a sala dos professores. Optamos por permanecer e verificar como se dá esse processo:

Eles se mostram meio confusos e relutam um pouco quanto à ida para o pátio externo, mas pouco a pouco vão deixando o medo para trás e já iniciam as corridas, gargalhadas e vínculos com os demais alunos.

Percebemos “mãozinhas” segurando umas às outras; burburinhos entre as meninas e conversa sobre heróis e lutas entre os meninos. Luiz se mostra apreensivo, mas também se rende ao recreio. Na volta à sala, os alunos ficam um pouco perdidos, mas logo se ajeitam.

Ao final da aula, a professora utiliza-se da instigação onde certamente há uma intenção. Diz aos alunos que seu desejo é de que todos estejam na sala de aula no próximo dia; Como estratégia, fala-lhes que preparou uma caixa misteriosa. Mostra a caixa que se encontrava em cima de seu armário e sem abrir diz que só saberá o que tem dentro, quem não faltar no dia seguinte.

Nós, pesquisadoras, percebemos que não havia propostas de brincadeiras direcionadas ou brinquedos como um simples escorregador para as crianças menores, já que o recreio da instituição é dividido em dois momentos, onde o primeiro é para o Ensino Fundamental I e ou segundo momento para o Ensino Fundamental II, com essa falta de material para brincadeiras no recreio as crianças brincam de correr, gritar, andar e

outras brincadeiras umas com as outras. A respeito disso, Lopes e Pereira (2006, p.272) afirmam: "As características dos espaços de recreio condicionam os acontecimentos, se está vazio de estruturas e materiais, as crianças brincam com seus próprios corpos (lutam, correm e perseguem-se) e frequentemente inventam conflitos", e prosseguem dizendo que "se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras dos jogos, ajudando a resolver conflitos".

A respeito do espaço físico como um todo, não há proposta direta para o público do Ensino Fundamental I. A falta de um espaço próprio e infantilizado afeta diretamente as crianças, uma vez que, quando terminavam as tarefas e a professora propunha um momento no pátio, quase sempre não era possível, o espaço externo, com a quadra coberta sempre estava ocupada pelo professor de Educação Física, ou às vezes o pátio interno. Neste preâmbulo, as crianças tinham que permanecer em sala e brincar por ali mesmo.

Em conversa com a Diretora a respeito da falta de um parque ou brinquedo para o momento do recreio ou outros momentos de lazer, afirmou-nos que possui um projeto ao qual deverá ser encaminhado à Prefeitura com a solicitação da inserção de um escorregador e outros itens para as crianças do Fundamental um.

As crianças a todo o momento se mostram à vontade para responder nossas perguntas.

A respeito do (CMEI) Luiz diz sentir saudades, pois "lá era grande para brincar", segundo ele, lá havia um escorregador de borracha.

Em seu livro "A formação social da mente", a respeito do brinquedo Vigotski (2000, p. 135) diz:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento [...]. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Um dos meninos errou por três vezes a tarefa, um tanto displicente e sem demonstrar muito interesse pelo que estava fazendo, a professora o abordou, questionando sobre o que preferia: "—Você prefere fazer o certo ou prefere que eu apague várias vezes o que errou?".

A resposta veio carregada de muita simplicidade e sem quaisquer indícios de ironia: "— Eu prefiro brincar tia!".

Novamente perguntamos a outra criança sobre o que ela achava do novo espaço, de forma muito simples, mas com intencionalidade: "Entre o CEMEI e essa escola que está agora, qual das duas você gosta mais?".

Obtivemos como resposta: "— Eu gosto mais daqui tia, mas sinto falta de algumas coisas do CEMEI, e de outras não".

Perguntamos ainda, do que ele sente mais falta e ele nos responde: "— Sinto falta do balanço e do escorregador".

Perguntamos se a tia do CEMEI era legal e ele nos respondeu que sim, mas que a coordenadora era muito brava. Percebemos que o que os impacta é mais a falta dos brinquedos do que o apego à figura do antigo professor, por exemplo.

No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, Kramer diz:

Defendemos o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (BRASIL, 2006a, p. 20).]

A autora considera como uma importante conquista o ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental; porém, deixa claro que há muito que se discutir para que essa criança seja recebida de forma adequada, e de forma que seus direitos lhe sejam garantidos assim como o direito à brincadeira.

Vigotski (1998, p. 126), diz que “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Para Vigotski, a criança se torna independente daquilo que ela vê, à medida que esta, ao olhar para um objeto, age de maneira diferente em relação aquilo que vê, quando brinca, a criança consegue separar seu pensamento de objetos; exemplo disso é quando um pedaço de pano se torna a capa de seu super-herói favorito, ou o lego se torna uma arma para brincar de polícia e ladrão, o surgimento dessas ideias proporciona maturidade à criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscamos destacar que o ingresso das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental requer medidas específicas de acolhida, a fim de contribuir com um melhor conhecimento dessa nova etapa escolar.

Concluimos que o processo de acolhida se dá melhor quando há o envolvimento da família e afetividade na prática pedagógica e quando o professor enxerga na criança um sujeito histórico de direitos.

A pesquisa se deu de forma contínua durante quatro horas e meia a cada dia, observando ao longo de três meses, e o tempo dispensado foi crucial para compreendermos a acolhida sob as perspectivas dos envolvidos. Diferentemente do que imaginávamos, as práticas educativas no primeiro mês de aula propuseram aos alunos a apropriação de meios de se adequarem ao Ensino Fundamental, ao invés de atividades maçantes.

A professora com paciência e carinho organizou as aulas de forma que cada novidade relacionada ao novo período fosse compreendida, desde a forma correta do uso das linhas do caderno à compreensão do significado da palavra EMEF.

Entendemos, então, que estávamos diante de um cenário contrário ao que pensamos encontrar, e nos deparamos com oportunidade única de aprendermos sobre o tema percorrido. Quanto a esses conceitos formados, Perrenoud (1993, p.123) diz que:

A investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver ou ouvir; ou porque temos preconceitos e imaginamos a realidade tal como nós a pensamos.

Concluimos também que, embora a escola prepare atividades de adaptação para a

primeira semana de aula, a condução do processo de acolhida depende das práticas pedagógicas docentes; pois, é nos professores que os alunos vêem um modelo ao qual se identificam e que buscam formar laços de afetividade, por isso é incumbido ao professor uma prática reflexiva que lhe permita se preparar para as mais variáveis situações desde a inserção efetiva da alfabetização quanto ao fato de cada criança é única e possui uma diferente história de vida.

O estudo contribui ainda para uma reflexão sobre a importância das brincadeiras e o lugar do lúdico nas escolas já que o tempo de brincar é reduzido comparado ao CMEI, mas é sempre muito esperado pelas crianças, e quando este não ocorre é aos objetos que elas recorrem.

Podemos observar através deste estudo que embora não seja o foco, a escola a respeito da acolhida contribuiu com práticas que buscam o envolvimento social das crianças em brincadeiras como o bingo com todo o grupo, mesmo com algumas deficiências estruturais para essa faixa etária como falta de parquinhos, brinquedos e móveis adequados ao tamanho físico do público do Ensino Fundamental um. Neste quesito, existem barreiras que vão além dos muros da instituição e se deparam com políticas públicas, onde nem sempre essas são concomitantes com as necessidades existentes.

A respeito desse estudo, podemos afirmar que a professora corresponde às expectativas quanto ao momento, ela propõe a acolhida de forma independente e como prática pedagógica com intencionalidade, sem dispensar o afeto como parte integrante de todo o processo.

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar.
(Cora Coralina)*

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Priscila Mara de. PETRENAS, Rita de Cássia. **Fatores relevantes na organização do ensino fundamental de nove anos: interação social escolar e a relação lúdica**, Artigo publicado em 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília:FNDE, Estação Gráfica,

p.85-95, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

BRASIL, MEC - **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, 1998.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004 a.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: MEC/SEB, 2006 a.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola, saída da escrita**. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: As artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

1.1.1 CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

1.1.2 CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIDONET, V. **Desafios legislativos na revisão da LDB: Alguns aspectos gerais e itens sobre a Educação Infantil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, 2007.

1.1.3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

1.1.4 _____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Sandra. **Um estudo do termo mediação na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein à luz da abordagem sócio-histórica de Vigotski**. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2003.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília:FNDE, Estação Gráfica, p.85-95, 2006

KRAEMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa. vol. 37 nº 1. São Paulo jan/apr. 2011 www.scielo.br/.

LOPES, L., LOPES, V.P., PEREIRA, B. **Atividade Física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos**. Revista Brás. De Ed. Fis. Esp., V.20, n.4, out./dez. 2006, p.271-280.

LUDKE,Menga; ANDRÉ, Marli Eliza; Dalmazo, Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo :EPU, 1989.

MARANHÃO, D. G; FIGUEIREDO, V C; VERONEZ, J; SANTANA, J. **Jeitos de Cuidar** – Que Choro é Esse? Revista Avisa Lá

MARTINATI, Z. A.; ROCHA, M. S. P. M. L. **A transição para o novo ensino fundamental: com a palavra, as crianças e os professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2010. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

NEVES, V. F. A; GOUVEA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr., 2011.

1.1.5 PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

1.1.6 PINO, A. (1997) **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências.** Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

1.1.7 _____ (mimeo) Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

1.1.8 REGO, Tereza Cristina. Vigotski: **Uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, Tereza Cristina. Vigotski: **Uma perspectiva histórico cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2003,

1.1.9 ROCHA, E. A. C. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

1.1.10 GARCIA, Sandra Regina. REZENDE, Anita. ZUPPO, Lilian. **_O-prazer-de-Ensinar-e-Aprender.pdf/Artigo encontrado em: <http://www.mindlab.com.br2014/04>**

ORTIZ, Cisele. **Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição.** Revista Avisa Lá, 2010.

1.1.11 POLITY, Suzanne. **Recontar é viver: resgatando a história de vida e a auto-estima de crianças com dificuldades de aprendizagem** >Constr. psicopedag. v.17 n.15 São Paulo dez. 2009

SANT'ANA, R. B.; ASSIS, D. A. R. **Tempo e espaço na série inicial do ensino fundamental.** Trabalho apresentado III Congresso de Produção Científica – XII SIC Semanade Iniciação Científica. CDROM: ISSN 1808-1681, São João Del-Rei, 2003.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no Processo Ensino- Aprendizagem,** 2014.

SERODIO, Suzana. **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL,** Londrina. 2015

1.1.12 VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

1.1.13 VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILD, J. V. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.** São Paulo, 2009. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SITES ACESSADOS:

<http://www.scielo.org/php/index.php>

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/398/22>

https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf