

Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental¹

The adjustment process for children entering the first grade of Elementary School

ANDREA RAPOPORT*

DIRLÉIA FANFA SARMENTO**

MARTA NÖRNBURG***

SUZANA MOREIRA PACHECO****



RESUMO – O presente artigo discute a importância da realização do processo de adaptação de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse evento requer a adaptação não só da criança, mas também de seus pais, educadores e da própria instituição de ensino. Sendo assim, são discutidos alguns fatores que podem influenciar no processo de adaptação, as reações das crianças que indicam dificuldades de adaptação, e são propostas formas para organizar esse processo.

Descritores – Adaptação; primeiro ano; Ensino Fundamental.

ABSTRACT – The present article discusses the importance of the adjustment process for children entering the first grade of Elementary School. This not only requires the adjustment of the child, but also his/her parents, teachers and teaching institution. Some factors that can influence the education process are presented such as behavior that show adjustment difficulty on the part of child. In addition, a number of activities designed specifically for the first grade are suggested.

Key words – Adjustment; first grade; Elementary School.

O ingresso de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental é mais um momento de transição na vida do educando, requerendo um processo de adaptação não só deste, mas também de seus pais, **educadores**, da instituição escolar e das redes de ensino públicas e privadas nos diferentes Estados do Brasil. Cabe destacar que o processo de transição está sendo realizado de diferentes formas e com cronogramas próprios, em cada Estado e Município.

A partir da proposição do Ensino Fundamental de nove anos², no qual o ingresso ocorre aos seis anos de idade, ainda não existem estudos em nosso contexto sobre o

processo de adaptação das crianças a essa nova modalidade, haja vista que essa modificação está sendo implantada a partir de 2006 e deve ser totalmente efetivada até 2010. Conforme Barbosa (2003, p. 36), “[...] a ausência de estudos avaliativos longitudinais do sucesso de alunos que ingressaram com seis anos [...] inviabiliza qualquer tomada de decisão mais neutra, ou seja, mais referenciada cientificamente [...]”.

Portanto, é um momento de incertezas e questionamentos, pois se trata de uma reformulação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental onde o seu papel, posturas,

1. O presente artigo faz parte da revisão teórica da pesquisa “Transição para o Ensino Fundamental de nove anos em escolas pertencentes à rede municipal de Canoas”, financiada pelo CNPq e com o apoio do Centro Universitário La Salle.

*Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia/UFRGS, professora do Unilasalle em cursos de Graduação e Pós-graduação lato senso e do CESUCA-Faculdade Inedi, pesquisadora do CNPq, coordenadora da pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos. *E-mail*: deiar@terra.com.br

**Pedagoga, Mestre em Educação/Unisinos, Doutora em Educação/UFRGS, professora do Unilasalle em cursos de Graduação e Pós-graduação lato senso, colaboradora na pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos. *E-mail*: dirleiasarmento@terra.com.br

***Pedagoga, Mestre em Educação/UFRGS, professora do Unilasalle no Curso de Pedagogia e no Pós-graduação lato senso, coordenadora do curso de Pedagogia, colaboradora na pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos. *E-mail*: nornberg@unilasalle.edu.br

****Pedagoga, Orientadora Educacional da EMEF Gilberto Jorge G. da Silva; Mestre em Educação pela UFRGS/PPGEDU. Docente do Unilasalle no Curso de Pedagogia e no Pós-graduação lato senso, colaboradora na pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos. *E-mail*: suzupacheco@unilasalle.edu.br

Artigo recebido em: novembro/2006. Aprovado em: julho/2008.

práticas e as conseqüências ainda estão indefinidos. Dessa forma, no momento atual encontram-se opiniões diversas sobre o ingresso com seis anos e discuti-las não é o objetivo desse artigo, apenas destacar a importância do planejamento do processo de adaptação das crianças que ingressam nessa etapa de ensino, assim como dos demais envolvidos no processo. Enfim, é um momento de reorganização onde se torna urgente refletir, discutir e estudar com o intuito de avançar nessas questões.

Sabe-se que há todo um imaginário construído em torno do ingresso da criança no Ensino Fundamental. Pode-se dizer que este é um dos primeiros ritos sociais ao qual a criança pequena é submetida. Em muitas localidades, significa a afirmação de um status de personalidade. Tal valorização também está atrelada ao fato de que ao ingressar na escola fundamental, a criança formalizará o acesso ao mundo da escrita e da leitura. Enfim, a criança vive um tempo de empolgação e pressão social, uma mescla de euforia e medo.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como uma das suas justificativas o aumento do número de crianças que devem ser incluídas no sistema educacional, favorecendo, principalmente, aquelas pertencentes às camadas populares. Ou seja, o seu ingresso e a sua efetiva permanência já estão assegurados. Entretanto, para as crianças de camadas populares a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos representa a possibilidade de ingressar e permanecer na escola por mais tempo e com expectativa de sucesso. Estudos do Inep e da Unicef têm mostrado que crianças que ingressam mais cedo na escola, possuem melhor desempenho e alcançam índices melhores de escolarização (TORRES, 2001; MITTLER, 2002).

Conforme as orientações **gerais** do MEC (Ministério da Educação e Cultura) essa modificação vai além da inclusão de mais um ano de ensino:

[...] 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.16).

Sendo assim, a implantação desta nova estrutura para o Ensino Fundamental pressupõe uma mudança e uma reestruturação do Ensino Fundamental em sua totalidade. Além de tornar-se necessário repensar questões atinentes aos pressupostos filosóficos e didático-pedagógicos que embasam tal proposta, à gestão do ambiente e espaço educativo, à organização curricular, ao planejamento, à metodologia, à avaliação, à prática pedagógica e às políticas de formação continuada, deve-se atentar para as condições e características das crianças que chegam e favorecer um processo de adaptação adequado.

A criança situada nessa faixa etária possui características e necessidades específicas, as quais precisam ser con-

sideradas nos processos e práticas educativas. Diante do reconhecimento das características das crianças de seis anos, as orientações do MEC salientam também sua preocupação com o processo de ingresso e adaptação:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança [...] (BRASIL, 2004, p.19).

A partir disso, o processo de adaptação deve ser planejado pelas instituições a fim de promover a qualidade no atendimento bem como não causar demasiado estresse para os envolvidos, o que pode deixar marcas a curto e longo prazo e interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Na introdução do documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade” (BRASIL, 2006), dentre os vários temas que são apresentados, é destacada a importância de refletir sobre o sentimento das crianças que ingressam, **suas** expectativas, **sobre a** escola e ter cuidado para não as frustrar, pois irão frequentar esse espaço institucional por anos de suas vidas. Alguns questionamentos são colocados, novamente referindo a importância do processo de adaptação:

[...] Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do Ensino Fundamental?” De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da Educação Infantil? (BRASIL, 2006, p.9)

A partir das questões expostas, o que significa adaptação? O termo adaptação é usualmente utilizado para designar um processo, um mecanismo necessário para enfrentar situações novas, como por exemplo, o período de ingresso numa nova etapa escolar. Alguns autores questionam o termo adaptação, preferindo a utilização do termo inserção. Entretanto, o termo adaptação, da forma como vem sendo utilizado em estudos anteriores (RAPOPORT, 2003; RAPOPORT, 2005) tanto na literatura nacional como internacional³, não implica em um ajustamento ou amoldamento da criança à instituição escolar, mas num processo complexo que envolve uma interação e flexibilização de todos envolvidos em busca de seu bem-estar psicológico e social. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança.

Assim como o ingresso de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil requer um processo de adaptação, também a entrada no primeiro ano **do ensino fundamental** demanda uma adaptação, especialmente para aquelas que nunca frequentaram instituições educativas.

No caso da Educação Infantil, inferimos que um dos elementos facilitadores para esse processo de adaptação são as propostas educativas que geralmente priorizam uma organização peculiar dos espaços, dos tempos e da própria rotina cotidiana. Ou seja, o ambiente, compreendido numa dimensão que abrange tanto os espaços físicos quanto as relações que se estabelecem no interior dos mesmos, contempla e aproxima-se, de certo modo, das características e necessidades do universo infantil. Temos ciência de que não se trata de meramente transferir os ritos e propostas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas. No entanto, acreditamos ser necessário termos um olhar sobre os processos e práticas na Educação Infantil como um ponto de referência para se projetar os processos e práticas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Talvez, dessa forma, pudéssemos dirimir algumas rupturas que, por vezes, se fazem presentes nesse processo de passagem e acabam trazendo implicações tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento infantil.

Nesse processo de passagem, as crianças se deparam com questões referentes aos professores, conteúdos, exigências, colegas, o espaço, enfim, uma série de novidades que às vezes assustam e às vezes encantam. Para os pais, se antes as ansiedades eram sobre a separação mãe-bebê e sobre o caráter indefeso da criança, ao passar para o primeiro ano as ansiedades e expectativas mudam, e o foco passa a ser a questão da aprendizagem, especialmente, a leitura e a escrita. Como a criança irá lidar com as novas responsabilidades? Será que conseguirá aprender? O que será exigido da família, principalmente da mãe? Os professores também têm suas questões: Será que conseguirei alfabetizá-lo(a)? Devo alfabetizá-lo(a)? Os pais irão pressionar muito por resultados rápidos? Como é essa criança que está chegando? Enfim, pode-se enumerar outros questionamentos dentre estes que foram exemplificados, pois além do ingresso se constituir em um momento que, por si só, gera ansiedade, esta tende a ser mais acentuada devido às mudanças decorrentes da nova legislação.

No caso das crianças que ingressam direto no primeiro ano, sem uma experiência escolar anterior, esse momento traz várias situações novas. Dentre estas, estão a rotina de ir à escola, a exigência das tarefas, o longo período fora de casa, o contato sistemático com outras crianças que, muitas vezes, é raro antes do ingresso na escola e a necessidade de aprender a partilhar, conviver, brincar e trabalhar com as outras crianças. A professora também é uma figura de referência nova com a qual a criança deve estabelecer uma relação diferenciada daquela que está acostumada nos contatos sociais não formais. Além dessas questões, o próprio aspecto cognitivo vem, muitas vezes, pouco estimulado, tendo a criança que aprender a manusear novos materiais (ex: tesoura, cola, lápis, folha), aprender a se organizar e começar a conhecer, ter contato e manusear conceitos científicos estudados na escola.

Apesar disso, de acordo com a teoria histórico-cultural de 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). Isto porque a criança, desde que nasce, está imersa num mundo simbólico o qual vai sendo desvelado, principalmente, através das interações que estabelece com os demais membros de seu contexto sociocultural. Dessa forma, desde seus primeiros dias as atividades das crianças adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. 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 (VIGOTSKI, 2003).

Dessa forma, existe a necessidade dos professores considerarem tanto os conhecimentos trazidos pela criança como as características de seu contexto, fato que também pode interferir no processo de adaptação. Se por um lado não há o objetivo formal de se alfabetizar as crianças de seis anos, por outro, há que se levar em consideração que elas não esperam o ingresso na escola para pensarem o universo da lecto-escrita. Nesse sentido, os estudos evolutivos sobre a construção da linguagem escrita, especialmente as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), apontam que crianças em torno de quatro anos e, possivelmente antes disso, já se colocam questões sobre o funcionamento da escrita. Portanto, deve-se dar atenção à importância da constituição de um ambiente organizado tanto no âmbito afetivo, que promova o acolhimento das crianças, quanto lingüístico, de modo que haja espaço para experimentar as hipóteses sobre a leitura e escrita, compreendendo estes processos vinculados a uma determinada realidade social. Investigar os usos sociais da leitura e da escrita, as práticas de letramento presentes na comunidade em que a escola está inserida, podem ser procedimentos relevantes para a construção da proposta de trabalho com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Já para aquelas crianças que cursaram a pré-escola, o ingresso no primeiro ano também é um evento novo, mesmo não sendo a sua primeira experiência escolar. Muitas vezes elas têm que trocar de escola ou de prédio. São novos professores, novas regras e novas rotinas. Para ambos os grupos de crianças, existe uma exigência direta ou indireta: inserir-se no universo em que se aprende a ler e escrever. Entretanto, embora em muitas instituições, professores e pais ainda estejam confusos quanto a esta questão, o primeiro ano não objetiva alfabetizar a criança, conforme exposto claramente nas “Perguntas mais frequentes e respostas do Departamento de Políticas Educacionais” no site do MEC, questão 21:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve reduzir a essas aprendizagens restringindo o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária à exclusividade da alfabetização ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Por isso é importante o que o trabalho pedagógico implementado

assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.

Ainda que não exista a obrigatoriedade da alfabetização, fato que deve ser esclarecido e que tem impacto importante sobre o processo de adaptação, o ingresso da criança na escola a introduz em outro contexto social, onde terá um novo papel e serão estabelecidas novas expectativas sobre seu próprio desenvolvimento (CORREA e MACLEAN, 1999). Segundo os autores, as concepções que as crianças têm sobre suas competências como aprendizes têm implicações importantes na maneira como interpretam as suas dificuldades de aprendizagem e de seus colegas e como irão superá-las.

Cruz (1997) investigou a representação de escola de cinco crianças ao longo do primeiro ano letivo na primeira série de escolaridade. As crianças eram alunas da mesma classe de uma escola da rede pública. Os resultados indicaram entre as representações despertadas pela ida à escola, a esperança de lá aprender coisas importantes (especialmente escrever e ler), brincar e fazer novos amigos. Antes do início das aulas, as crianças mostraram um razoável conhecimento prévio do que iriam encontrar na escola. Certamente tudo isso contribuiu para que estivessem ansiosas para começar a frequentar aquela escola grande. Nos primeiros dias de aula, as crianças não gostavam quando, por algum motivo, precisavam faltar, apesar da representação inicial de escola ter apresentado também o temor de repreensões e castigos da professora. Entretanto, as representações iniciais evoluíram negativamente. As observações em sala de aula e entrevistas com professoras revelaram, ainda, incompetência pedagógica e atitudes negativas em relação à criança pobre e sua família. No contato com as famílias, observou-se a grande importância que conferem à educação. Os pais que viam na escolarização dos filhos a esperança de melhores dias tentaram amoldá-los à escola, ou seja, tentavam inculcá-lhes uma postura de submissão, talvez por acreditarem que assim seriam bem sucedidos. Entretanto, tal atitude contribuiu para o fracasso escolar e a diminuição da autoestima das crianças.

A forma como a família percebe o ingresso na escola, as representações das crianças sobre a escola e as características da professora são fatores que podem influenciar no processo de adaptação a esta nova etapa de ensino.

Correa e MacLean (1999) estudaram as narrativas orais feitas por 38 crianças da primeira série escolar acerca da alfabetização. Estas crianças eram de famílias de baixa renda e frequentavam uma escola pública. A média de idade dessas crianças era de oito anos e cinco meses, sendo 15 meninas e cinco meninos. Nesta escola, o critério para a matrícula dos alunos na primeira série era de que as crianças deveriam ter sete anos completos até fevereiro do ano em curso. Dentre os resultados encontrados, destacou-se a diferença de gênero associada ao sucesso ou fracasso escolar dessas crianças na alfabetização. Um maior número de meninas do que de meninos foi promovido para a segunda

série. Poder-se-ia, segundo as autoras, explicar este dado devido à maneira como meninos e meninas eram socializados, apresentando diferenças dos papéis em relação à rotina familiar e aos apelos externos que as crianças encontram em seu cotidiano, facilitando para as meninas cumprirem a rotina escolar e a disciplina acadêmica que a escola impõe.

As diferenças de gênero podem, também, ser um dos fatores explicativos da forma como meninos e meninas lidam com o ingresso na escola. A literatura refere que meninos são mais suscetíveis, de forma geral, a dificuldades de adaptação, bem como mais vulneráveis a sofrerem os efeitos de situações adversas das suas vidas. Belsky e Rovine (1988) e Goldberg, Greenberger & Nagel, (1996), por exemplo, associaram negativa entre cuidados não parentais no primeiro ano de vida e ajustamento posterior da criança, especialmente no caso de meninos.

Chase-Lansdale e Owen (1987) sugeriram que os meninos filhos de mães que trabalhavam fora talvez não fossem tratados por seus pais com apropriada responsividade e sensibilidade, porque os pais esperavam mais do filho oferecendo-lhe menos suporte do que para as meninas. Por outro lado, a filha era geralmente vista como mais vulnerável, sendo compensada com uma responsividade emocional mais consistente.

Davies e Brember (1991) constataram que meninos, em geral, tendem a demorar mais para se adaptar à escola do que meninas da mesma idade. A avaliação das professoras de que os meninos eram mais ansiosos, agressivos e com mais dificuldades de aprendizagem do que as meninas também indicava que eles tomavam o tempo dos adultos de forma desigual.

Por outro lado, estatísticas e estudos financiados pela Unicef (MITTLER, 2002; TORRES, 2001) mostram que as meninas são as que mais evadem da escola durante o primeiro ciclo de escolarização. Assim, também a permanência da menina na escola está associada à diminuição dos índices de mortalidade infantil e a melhoria da qualidade de vida dos nascituros e dos bebês em seus primeiros anos de vida.

Como pode ser visto, o ingresso no primeiro ano requer maior atenção do ponto de vista de suas exigências emocionais, que acabam interferindo no processo de ensino e aprendizagem e no próprio desenvolvimento psíquico da criança. A mudança no Ensino Fundamental tem como um de seus argumentos que a criança, ingressando aos seis anos na escola, terá mais anos de escolaridade, pois os índices de evasão aumentam proporcionalmente ao aumento da idade da criança. Deve-se pensar, então, que esse processo deve ser cautelosamente preparado para não provocar um efeito contrário ao desejado.

Utilizando-se as evidências de alguns estudos e da revisão de literatura sobre adaptação na Educação Infantil (RAPOPORT e PICCININI, 2001a; RAPOPORT e PICCININI, 2001b; RAPOPORT, 2003; RAPOPORT, 2005), esse é um processo complexo e gradual no qual cada criança

precisa de um período de tempo diferente para adaptar-se. Desse modo, a adaptação de uma criança não é igual à de outra, sendo necessário, muitas vezes, adequar-se os procedimentos às particularidades de cada caso. As reações da criança durante **este** processo podem variar muito e dependem de diversos fatores, de forma que a compreensão da adaptação da criança requer uma análise completa de todos os fatores envolvidos relacionados tanto à história da criança, suas características individuais, assim como de seu ambiente familiar e também as características do educador e da instituição de ensino. O mesmo pode-se dizer das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo que inexistam estudos específicos para essa faixa etária, ao menos em bases de dados nacionais, pode-se utilizar a mesma lógica, a da transição para uma etapa nova com particularidades bastante diferenciadas da Educação Infantil e do ambiente familiar. Segundo as orientações do MEC (2005), deve-se procurar minimizar as diferenças entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Algumas categorias propostas para avaliar a adaptação de crianças na Educação Infantil podem ser adaptadas a diferentes idades, mostrando-se úteis como indicadores da adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental (RAPOPORT, 2005). Dentre essas categorias destacam-se: as reações na chegada e na saída da criança, ficar na escola, reações corporais (ex: adoecimento), interação com a educadora, com o ambiente e com outras crianças, aceitação das novas rotinas e regras, e manifestações afetivas (ex: choro, agressividade, apatia).

Procurando organizar o processo de transição ou o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, pode-se pensar em algumas propostas que auxiliam na adaptação. Sugere-se a realização de uma entrevista prévia com os pais para obter o histórico da criança, as expectativas dela e dos pais em relação ao primeiro ano. O conhecimento sobre esses dados é muito útil para compreender o novo educando com quem vai se trabalhar e também a sua família, já que a escola deve contar cada vez mais com ela como colaboradora no processo educacional. Essa colaboração é muito importante nesse momento de transição no qual a criança ainda é muito pequena para assumir sozinha a responsabilidade de organizar o material, o lanche, lembrar dos avisos dados pela professora, se organizar para a realização dos temas e para estudar. As escolas precisam reorganizar a forma de acompanhar e avaliar as crianças no primeiro ano. Segundo as orientações da LDB (1996), a avaliação na Educação Infantil deve ser processual, acompanhando o desenvolvimento da criança e sem o objetivo de promoção e, na proposta atual, segundo os documentos legais, as crianças de seis anos, mesmo no Ensino Fundamental, devem ser avaliadas dessa forma. O documento também reitera que não é permitida a retenção no primeiro ano.

A reunião com o grupo de pais para informar sobre a proposta de trabalho, o que se espera das crianças e deles, esclarecer dúvidas e orientá-los quanto aos procedimentos

nos primeiros dias e ao longo do ano letivo também é necessária. Algumas escolas, além da reunião, têm se **adiantado** enviando circulares aos pais fornecendo informações iniciais, a fim de tranquilizá-los. Deve-se nesses momentos esclarecer a forma como os processos de alfabetização e letramento serão trabalhados, já que é comum a cobrança de resultados rápidos pelos pais e de cadernos cheios de tarefas. A reunião é um espaço ideal para apresentar a proposta pedagógica da escola e os planos de estudos desse nível de ensino. É importante informar que no primeiro ano não se objetiva alfabetizar as crianças, embora algumas crianças se alfabetizem naturalmente. Além disso, nos primeiros dias a proposta de trabalho deve ser de familiarização, atividades de integração e de socialização, atividades com menor cobrança cognitiva e menos conteudistas, privilegiando tarefas mais livres de exploração do contexto, de materiais e das potencialidades presentes no educando.

As atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental, cada vez de forma mais complexa. Entretanto, as perguntas infantis, suas curiosidades além de serem escutadas precisam ser respondidas ou, melhor, precisam receber um acolhimento por parte da professora que irá proporcionar situações que auxiliam a criança a construir respostas ou novas questões para suas indagações.

Todos os professores, independente do ano que atuam, devem demonstrar afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, especialmente em momentos de adaptação. A forma de acolhimento da instituição, em especial da professora, são fundamentais para a adaptação. Além disso, esses professores precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem, buscando, dessa forma, ajudá-la. Para tanto, a comunicação com a família é fundamental a fim de juntos identificarem o que não está bem, procurando promover o bem-estar da criança ou realizando procedimentos de encaminhamento para atendimento especializado quando for o caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscou-se destacar que o ingresso das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental é um processo que requer adaptação não só destas, mas também dos seus pais e professores. Nesse momento de transição para o Ensino Fundamental de nove anos existe um componente a mais nas situações novas, a vivência de uma adaptação também a uma nova legislação.

Do ponto de vista da criança, é importante que se organize um processo de adaptação nessa nova etapa escolar. Muitas escolas se preocupam com esse momento de transição organizando um trabalho especial com os pais e as crianças. Entretanto, outras ignoram a importância dos primeiros dias e semanas no primeiro ano, atendo-se apenas

à preocupação em logo começar o trabalho de alfabetização formal. Os professores do primeiro ano lidam não só com a cobrança dos pais, mas também precisam ser hábeis para trabalhar com aquelas crianças que chegam sem sequer escrever seu nome e com aquelas que já estão alfabetizadas. Enfim, essa é uma tarefa que merece grande atenção. O que cabe aos educadores e às escolas? Estar continuamente estudando, discutindo, repensando o seu fazer pedagógico para promover uma melhor qualidade de ensino e ser capaz de formar alunos em todos os seus sentidos e não só na prestação de contas das notas ao final do ano.

Para finalizar, nunca é demais retomar a idéia de que os professores são modelos de identificação para seus alunos e, muitas vezes, são figuras afetivas de referência importante. É possível que alguns alunos não lembrem do seu ingresso na educação infantil ou no primeiro ano, mas se esta for uma experiência de elevado estresse muito provavelmente irá repercutir na sua aprendizagem, nos seus relacionamentos dentro do contexto escolar e na transição para outras séries/anos, podendo até levar alguns alunos à evasão escolar. Portanto, os professores devem fazer a diferença não só nesse momento, mas em toda a vida escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos? **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, n.1, p.36-37, abr/jul, 2003.
- BELSKY, Jay; ROVINE, Michael. J. Nonmaternal care in the first year of life and security of infant-parent attachment. **Child Development**, v.59, 157-167, 1988.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 10/12/2005.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>. Acesso em: 5/09/2006.
- CHASE-LANSDALE, P. Lindsay; OWEN, Margareth Tresch. Maternal employment in a family context: effects on infant-mother and infant-father attachments. **Child Development**, v.58, n.6, Dec., Chicago, 1505-1512, 1987.
- CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa de crianças sobre a alfabetização. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.12 n.2, p.273-286, 1999.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de Escola e Trajetória Escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8 n.1, p.91-111, 1997.
- DAVIES, Julies.; BREMBER, Ivy. The effects of gender and attending period on children's adjustment to nursery classes. **British Educational Research Journal**, v.17, Oxford, 73-82, 1991.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.
- GOLDBERG, Wendy A.; GREENBERGER, Ellen; NAGEL, Stacy. K. Employment and Achievement: Mother's Work Involvement in relation to Children's Achievement Behaviors and Mother's Parenting Behaviors. **Child Development**, v.67, n.4, ago., 1512-1527, 1996.
- MITTLER, Peter. Educação para todos: um desafio global. **Pátio**, Porto Alegre, n.20, p.11-14 fev/abr, 2002.
- RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, 88p.
- RAPOPORT, Andrea. **Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê**: apoio social e ingresso na creche. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jan/abr, v.17 n.1, 69-78, 2001a.
- RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.14 n.1, 81-95, 2001b.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003, 138p.
- TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001, 104p.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 191p.

NOTAS

2. Parecer CNE/CEB nº 06/2005, de 08 de junho de 2005, o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 03 de agosto de 2005, Lei nº 11274 de 6 de fevereiro de 2006.
3. Em inglês usa-se o termo adjustment.