

A concepção de criança e a lei de nove anos

Carolina Caires Motta

Elizabeth Piemonte Constantino

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Assis

Resumo: A análise histórica da concepção de criança é indispensável para se compreender os discursos, as políticas públicas e as ações que lhe são destinadas. As transformações socioeconômicas decorrentes do século XX e a consequente necessidade do trabalho feminino produziram reestruturações, tanto no âmbito familiar, como no âmbito do cuidado e atenção voltados à infância. O presente artigo, sob o enfoque da abordagem Histórico-Cultural, visa a fazer uma reflexão acerca da concepção de criança no contexto educacional, principalmente diante das recentes políticas públicas que privilegiam a antecipação da escolaridade, nas redes estaduais de ensino. Além disso, pretende apontar algumas consequências e eventuais problemas que podem surgir com a sua implantação, e discutir as suas implicações para a organização da prática pedagógica do professor e às relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos; Concepção de criança; Antecipação da escolaridade; Enfoque Histórico-Cultural.

O conceito de criança: breve percurso histórico

A análise histórica da concepção de criança tornou-se imprescindível para se compreender os discursos, as políticas públicas e ações voltadas às crianças. Esse entendimento está diretamente relacionado às representações e sentidos que lhe foram atribuídos, no decorrer da história.

De acordo com Ariès (1981), no século XII, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, recusando-se a morfologia infantil. Tendo-se em vista que as idades da vida não se restringiam às etapas biológicas, mas às funções sociais, só era possível sair da infância à medida que a criança saísse da condição de dependência.

Na França, entre os séculos XV e XVI, as crianças representadas na história da arte e na iconografia são expressões importantes que marcaram o surgimento do sentimento de infância. Esse sentimento é decorrente do contato entre adultos e crianças pequenas dentro do contexto familiar, no qual a criança se tornou fonte de distração ou relaxamento para o adulto. Outra manifestação desse sentimento surgiu a partir do século XVII, proveniente da preocupação de moralistas e educadores com a disciplina e a moralidade infantil.

Postman (1999), por outro lado, ressalta que, com o surgimento da imprensa e dos meios de comunicação de massa, no século XIII, uma situação de escassez de papel na Europa medieval tornou desfavorável o processo de alfabetização. Assim, as interações sociais realizavam-se oralmente e não havia segredos entre adultos e crianças. Segundo o autor, a capacidade de ler passou a demarcar a idade adulta e constituiu-se numa realização de ordem simbólica e não biológica.

Em contrapartida, o período entre 1850 e 1950, consolidado pelo aparecimento do telégrafo e da televisão, não restringiu o conteúdo veiculado por esses meios, e as informações tornaram-se acessíveis para todas as idades. Desse modo, na mesma intensidade com a qual a prensa tipográfica criou a infância, a mídia eletrônica a fez desaparecer, pois não era mais necessário distinguir a criança do adulto.

Nesse sentido, a criança transformou-se em objeto de relevância e foi enunciada sob diversos olhares. Segundo Mafra e Tura (2005), ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, ou seja, o enfoque dado ao conceito varia de acordo com o universo sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida.

Os processos de industrialização e urbanização, ocorridos no século XX, aliados à necessidade do trabalho feminino, implicaram mudanças nas formas de educação, o que exigiu reformulações na estrutura familiar e possibilitou a modificação da concepção de criança. Nesse contexto, surgiram as instituições voltadas para o atendimento à criança, que estavam além dos cuidados familiares, tais como creches, jardins de infância, pré-escolas, entre outros.

No entanto, foi somente com a Constituição de 1988 – por iniciativa de diversos movimentos da sociedade e de conhecimentos científicos, no Brasil, por volta da década de 70 – que a criança passou a ser reconhecida na esfera dos *direitos* e não mais da caridade ou da filantropia. E dessa lei maior decorreram as demais leis que, com o mesmo espírito, buscaram pela proteção, pelos cuidados e pela educação da criança brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como os Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que as práticas voltadas ao cuidado da criança são coerentes à concepção delineada em cada época e que, por sua vez, tem determinado os modelos de atendimento a ela prestados.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei. Nº 9.394/96) já sinalizava para a possibilidade de inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, de forma facultativa, desde que o município tivesse garantido a matrícula de todas as crianças de sete anos (BRASIL, 1996, art.87, inciso I), o que poderia ter representado uma conquista no cenário infantil, porém, ainda longe de garantir um atendimento de qualidade.

A lei de nove anos e implicações educacionais

Antes mesmo de estar garantida a universalização e a qualidade do atendimento das crianças de zero a seis, na Educação Infantil, surgiram transformações na legislação, dentre as quais destacamos a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, sendo esta a meta da educação nacional pela Lei nº 11.274, o que acarreta uma modificação na nomenclatura dos níveis de ensino.

A ampliação discutida desde 2003 decorreu de uma série de encontros regionais, como os que ocorreram em fevereiro de 2004, em cidades como Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Rio Branco/AC e Goiânia/GO. Diversas Secretarias de Educação participaram com a finalidade de elaborar um documento com Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos, que foi publicado pela Secretaria de Educação Básica e pelo Ministério da Educação e da Cultura.

De acordo com Santos e Vieira (2006), destacam-se algumas razões que levaram à implementação da lei (nº 11.274/2006) que amplia o Ensino Fundamental, tais como: razões demográficas, pois, com a diminuição da fecundidade, gerou-se uma capacidade ociosa na rede física escolar e de professores excedentes; razões financeiras, já que o investimento na criança de seis anos é mais compatível com os recursos disponíveis; razões políticas, porque a medida teria uma recepção positiva, principalmente por parte dos familiares; razões pedagógicas ou educacionais, que estipulam um maior prazo para socializar as crianças, benefícios para uma parcela maior da população e melhores condições de alfabetização.

Arelaro (2005) atribui a aprovação da lei (nº 11.274/2006) a uma questão de ordem econômica, ou seja, implementa-se uma política pública para minimizar os baixos índices de atendimento educacional brasileiro através de um repasse de verbas para as escolas. O intuito da lei, segundo a autora, é utilizar os recursos do FUNDEF com crianças pequenas, uma vez que a Educação Infantil não é capaz de atender à demanda nem de ampliar o atendimento sem o auxílio desses recursos. Essa primeira série, portanto, representaria uma Educação Infantil disfarçada de Ensino Fundamental.

A antecipação do ingresso ao Ensino Fundamental pode acentuar as práticas pedagógicas que priorizam a alfabetização, visto que retira as crianças de seis anos da Educação Infantil – na qual deveriam prevalecer as relações sociais, o contato com diferentes expressões, linguagens e a ludicidade – incluindo-as no *novo* Ensino Fundamental, com características escolarizantes. Os próprios documentos que oficializam a lei apontam a intenção de oferecer maiores oportunidades de

aprendizagem e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam e alcancem maior nível de escolaridade.

Entretanto, antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita é desconsiderar o tempo da infância, valendo-se de uma educação tecnicista, baseada na lógica da competitividade, afirma Britto (2005). Portanto, é imprescindível trilhar os caminhos a serem percorridos com a finalidade de não se perder de vista seu maior objetivo, a criança.

Segundo Elkind (2004), é crescente a pressão, sobretudo nas camadas médias, para que as crianças se desenvolvam depressa. O processo de aprendizagem é a principal fonte de pressão no sentido de uma aquisição intelectual precoce, e muitas escolas de Educação Infantil tornaram-se primeiras séries, em escala menor.

O autor afirma, ainda, que as crianças precisam de tempo para se desenvolver e é necessário reconhecer sua condição especial. Pressionar a criança para adquirir muito cedo habilidades acadêmicas, como a leitura, por exemplo, não garante que esta se tornará um leitor ávido. A brincadeira, que é também tão importante no desenvolvimento infantil, tem um espaço cada vez menor na rotina das crianças, diante da sobrecarga de atividades.

Permitir que a criança se desenvolva, respeitando as leis de seu desenvolvimento integral, bem como propiciar uma aprendizagem autônoma, é um grande desafio lançado aos sistemas de ensino que implicam responsabilidades e competências em torno de uma política educacional.

A modificação da Lei (nº 11.274/2006) acarreta inúmeras transformações e investimentos no âmbito educacional, de modo a incluir os alunos ingressantes, e está aberto o debate, na sociedade, sobre a dimensão das consequências e eventuais problemas que surgem com sua implantação.

Assim, é necessário que estudos acadêmicos se dediquem a essa novidade no panorama educacional brasileiro e, especialmente, como será o percurso e a história escolar da criança de seis anos que ingressará no Ensino Fundamental. Além disso, é preciso compreender seu impacto na organização da prática pedagógica dos professores, considerando a sua respectiva concepção de criança e pressupondo a existência de uma articulação entre desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Conforme Mello (2006), a concepção de criança dos educadores influencia o desenvolvimento infantil, uma vez que essa concepção subjaz às atividades que lhes são propostas. A autora destaca que, mesmo que o trabalho educativo intencional possa resultar em desenvolvimento, não devemos abreviar a infância para expressar seu desenvolvimento psíquico. Mello (2007) salienta ainda, que, ao invés de encurtar a infância através da antecipação da escolaridade, é preciso aperfeiçoar os métodos educativos, com a finalidade de garantir seu desenvolvimento.

Antes de adentrarmos esse campo de discussões de desenvolvimento e aprendizagem, devemos atentar para o fato de que o desenvolvimento não se dá somente dentro de um contexto escolar, mas se inicia muito antes. A criança aprende e se desenvolve desde o nascimento, não se restringindo a uma página em branco que deve ser preenchida pelo conhecimento científico ao ingressar na escola. Alguns autores distinguem o aprendizado escolar e sistematizado de outras formas de aprender. Nesse sentido:

Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico, ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. (Luria 2006 a, p.101).

Ainda de acordo com o autor, em termos psicológicos, não podemos caracterizar a criança como um adulto em miniatura. Mesmo que ela não possua algumas habilidades, como a escrita, por exemplo, ela é capaz de escrever ou contar, embora de maneira primitiva.

Vygotsky (1996), por sua vez, destaca as inúmeras tentativas e propostas fracassadas de se fracionar o curso do desenvolvimento e de periodizá-lo desde a tenra infância. Dentre seus idealizadores, podemos destacar P. P. Blonski, que propôs a divisão dos períodos da infância a partir da dentição, e K. Stratz, que adotou como parâmetro o desenvolvimento sexual. O equívoco é que esses esquemas priorizavam apenas um único critério para delimitar o desenvolvimento.

Outro indício ainda muito utilizado com o intuito de se verificar o nível de desenvolvimento é a idade cronológica. Tal indício não se mostra seguro para estabelecer o nível de desenvolvimento, porque este se orienta apenas pela unidade biológica e considera o desenvolvimento como um produto natural do processo de maturação, descaracterizando o entorno da criança. De acordo com Guerrero (2003), é necessário superar as concepções ortodoxas que, a partir de uma perspectiva cognitivista, relacionam maturidade com competência para a prática educacional.

Essa nova perspectiva para o estudo dos processos psíquicos modifica a forma de se conceber o desenvolvimento e nos faz repensar o papel da aprendizagem na formação do sujeito. Nesse caso, o desenvolvimento deve ser compreendido como o resultado da sua inter-relação com a aprendizagem, e não como seu pressuposto.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento é entendido na interface e convergência de fatores maturacionais e culturais, sendo que o aprendizado desempenha um papel importante na construção do conhecimento da criança, pois é ele que impulsiona o desenvolvimento.

Por isso, Vygotsky (2006) enfatiza que devemos compreender, em primeiro lugar, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no geral e, somente depois, devemos verificar as características dessa inter-relação, no ambiente escolar. Destaca, ainda, que é indiscutível o fato de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança; entretanto, assevera que não podemos nos ater apenas a um único nível de desenvolvimento, sendo necessário determinar pelo menos dois níveis.

O primeiro nível, denominado nível de desenvolvimento real, refere-se ao desenvolvimento efetivo, já adquirido ou realizado, ou seja, aquilo de que a criança é capaz de fazer por si só ou sem a colaboração de ninguém. O segundo nível, denominado nível de desenvolvimento potencial, compreendemos como o nível de tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas o faz com o auxílio de adultos ou crianças mais experientes, com a atividade da imitação. Nas palavras de Vygotsky:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. (2006, p.112).

O entremeio existente entre as tarefas realizadas de maneira independente pela criança (desenvolvimento real) e as tarefas que só podem se desenvolver, se forem dirigidas por adultos (desenvolvimento potencial) é nomeado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal constatação nos possibilita ter uma noção do desenvolvimento que já está estruturado e do que ainda está em processo de maturação, permitindo orientar o desenvolvimento de maneira mais adequada.

Vale ressaltar, portanto, que o processo de colaboração de pessoas mais experientes na realização das mais diversas tarefas é responsável pela mediação cultural ou interação da criança com o mundo externo. Assim, é possível estabelecer uma relação ativa com o ambiente mediado pelo educador e também por objetos que possam desempenhar o papel de mediadores, isto é: “O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Vygotsky, 2006, p. 113).

Dessa forma, não podemos compreender a mediação de forma linear, concebendo-a como um simples interacionismo entre o indivíduo e o educador. Uma prática pedagógica tradicional, centrada no professor e pautada em métodos ortodoxos, não reconhece que o conhecimento pode ser socialmente facilitado.

Diante desse fato, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento deve guiar-se baseado no que a criança pode vir a ser e não em seu desenvolvimento já cristalizado, pois, assim, estaríamos cometendo o erro de considerar que aprendizagem é desenvolvimento, e não que apenas esta conduz seu curso. Por isso, é possível concluir que o

[...] ensino representa, então, o meio através do qual desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento. Vygotsky critica a intervenção educacional que se arrasta atrás dos processos psicológicos desenvolvidos ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes. (Vygotsky, 1991, p.148).

Sob esse ponto de vista, destacamos o papel e a importância da escola no sentido de orientar o processo educativo, a fim de promover o desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, não podemos perder de vista a quem se dirigem os propósitos educativos, quem é o indivíduo que se educa e aquilo que, mediado pelo professor ou por outra criança, ele possa vir a ser.

No entanto, é necessário considerar, segundo Vygotsky (1996), que existem períodos adequados para cada tipo de aprendizagem, ou seja, períodos de idade em que a aprendizagem se torna mais proveitosa e produtiva. Não é possível ensinar qualquer coisa a qualquer idade, visto que são necessárias propriedades e funções imprescindíveis

para o aprendizado. Por outro lado, o ensino tardio é tão desfavorável quanto a aprendizagem precoce, tomando-se como referência o desenvolvimento infantil.

A Lei (nº .11.274/2006), ao propor a antecipação da escolaridade, não deve se preocupar em abreviar o ingresso da criança na escola, visando apenas aos aspectos cognitivos, porém, precisa levar em conta quais atividades são mais específicas para essa faixa etária. A questão que se coloca não é tão somente o aumento do tempo de permanência na escola, mas o emprego que se faz desse tempo.

Partindo dos pressupostos teóricos do enfoque histórico-cultural, podemos entender que o homem não nasce com suas faculdades psicológicas e intelectuais já formadas, mas as constrói na sua relação dialética com o mundo, a partir da cultura produzida historicamente e dos processos da educação. É somente mediante a compreensão dos processos de desenvolvimento que a educação escolar pode orientar-se de modo a garantir a apropriação e objetivação do conhecimento.

Compreender o homem, nessa perspectiva, não significa restringi-lo à sua realidade biológica, mas compreendê-lo como um indivíduo ativo na construção de si e de experiências, através de sua atuação sobre a natureza, ou seja, do trabalho. Com isso: “Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (Luria, 2006 b, p.26).

Portanto, o homem, através de sua capacidade criadora e de sua atividade, mais especificamente o trabalho, produziu os meios ou instrumentos que possibilitaram sua ação sobre a natureza:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Leontiev, 1978, p.267).

À medida que o homem atua sobre a sua realidade e a transforma, esta lhe fornece subsídios para sua constituição psicológica. Ao se apropriar da cultura produzida socialmente, transforma-a num elemento constitutivo do próprio ser, ou seja, é através de sua atividade ou do trabalho que o homem se objetiva, modificando a natureza e a si mesmo.

Com a finalidade de realizar sua atividade, o homem apropria-se do conhecimento acumulado ao longo do desenvolvimento histórico e é através dessa apropriação que se objetiva e torna-a parte integrante de sua transformação:

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. (Duarte, 2001, p.117).

É nessa relação dialética entre apropriação e objetivação que se constitui o cerne das premissas do Materialismo Histórico-Dialético, que foram definidas por Marx e que serviram de base teórica para que se inaugurasse um novo enfoque na Psicologia soviética, denominado Enfoque Histórico-Cultural, tendo Vygotsky e seus seguidores (Luria e Leontiev) como expoentes.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a cultura é um acervo de tudo o que foi produzido pelo homem e pelas gerações anteriores a partir de suas relações sociais, considerando-se que seu conteúdo psíquico não é dado a priori, mas se constitui através da construção social. Isso significa que essas características humanas não são transmitidas hereditariamente, mas adquiridas por meio da apropriação da cultura construída historicamente.

Assim como Carvalho (2007), não estamos desconsiderando a importância do substrato biológico, apenas não pensamos o desenvolvimento humano tão somente sob a óptica do processo maturacional, mas de acordo com as leis histórico-culturais. Nessa perspectiva, tornou-se impossível discutir o desenvolvimento humano alheio à sua realidade social e cultural, considerando-se que é essa realidade que constitui sua natureza psicológica.

Entretanto, há que se considerar que nem toda relação social, necessariamente, gera a apropriação pela criança, tendo-se em vista as finalidades humanizadoras do processo educativo, pois: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p.68).

O motivo da ação do professor deve estar em consonância com seu objeto, ou seja: “(. . .) é preciso que a criança seja motivada pelo resultado de sua ação e atribua um sentido para essa apropriação”. Caso contrário, a criança se apropria do objeto, mas não reproduz o uso social deste e torna-se alienada de sua atividade (Mello, 1999, p. xxx).

Sob a ótica de um capitalismo cego, a alfabetização tornou-se o objetivo central das atividades educacionais, e a aprovação da (Lei nº. 11.274/2006) e o consequente ingresso das crianças aos seis anos, certamente, intensificarão esse processo. Um exemplo desse fato é a maneira como algumas escolas, atualmente, têm ensinado a escrita, ou seja, como um ato mecânico e artificial, não possibilitando a expressão da criatividade infantil, nem a utilizando como um instrumento cultural, que tem sua função social. É indispensável, no contexto da educação, considerar o tempo da infância como aquele cuja atividade principal consiste no brincar.

Assim, tendo em vista as necessidades e interesses da criança, destacamos que assegurar a antecipação da escolaridade implicará, também, na adequação da formação inicial dos educadores e na reorganização de sua futura prática pedagógica. Se muitos problemas durante o processo de aprendizagem se dão em função das práticas pedagógicas, é preciso, portanto, compreendê-las melhor. A articulação entre teoria e a prática pedagógica é necessária para que o professor possa compreender e dimensionar melhor seu próprio trabalho.

Conforme Kramer (1996), o que se evidencia é que a criança, geralmente, não é vista em seu desenvolvimento integral, mas dividida em comportamentos e habilidades, definidas segundo uma ordem fixa de estágios de desenvolvimento. Para a abordagem histórico-cultural, a criança é concebida como um ser ativo na construção de seu conhecimento, por meio da atividade mediada por um adulto. Essa nova perspectiva teórica nos permite refletir acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e revoluciona a concepção de criança e do processo educativo. Não é mais necessário que a criança se desenvolva para aprender, pois essa relação se define como um processo dialético, no qual a aprendizagem leva ao desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem.

Desse modo, Mello (2006) sustenta que a perspectiva vygotskiana modificou a concepção que tínhamos do desenvolvimento psíquico, que, de natural, passou a ser social e intencionalmente organizado à cultura, paralelamente ao papel do professor, que, de secundário, numa perspectiva naturalista, passou a ser fundamental nas mediações.

Considerações finais

As reformas educacionais brasileiras apontam para um crescente reconhecimento da infância na conquista de seus direitos. A contextualização da concepção de criança em cada momento histórico é fundamental para a compreensão dos cuidados e atenção voltados aos pequenos. Entretanto, esse cenário foi construído após progressivas contribuições trazidas por conquistas sociais, tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A mais recente política pública para a infância escolar é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da implantação da lei (nº 11.274/2006), que torna obrigatório o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Desde a sua aprovação, há posições muito discrepantes por parte dos profissionais ligados à área educacional, tendo-se em vista que o intuito dessa lei pode ser uma tentativa de incorporar os excedentes da Educação Infantil e viabilizar os recursos disponibilizados pelo FUNDEF.

Embora a implantação ainda esteja em processo, pois as escolas **têm até 2010** para se adequarem, já é possível discutir algumas das dimensões que a inclusão da criança de seis anos trará para os sistemas de ensino. Essas mudanças sinalizam uma readequação na estrutura física das escolas, na organização e planejamento da prática pedagógica, na formação dos educadores e até mesmo na nomenclatura das séries iniciais.

Entretanto, tais modificações não garantem uma educação de qualidade e que priorize o desenvolvimento infantil, nem asseguram que não haverá uma simples transposição dos conteúdos tradicionais da primeira série para as crianças de seis anos. Os próprios documentos da lei (Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais, 1º Relatório e 3º Relatório) reforçam a importância da alfabetização nessa faixa etária.

Segundo esses documentos, a referida lei de antecipação é concebida como uma oportunidade para as crianças, principalmente as de camadas populares, de ingressar mais cedo na escola, haja vista que essa realidade é presente nas escolas privadas. Nesse sentido, ela tem servido, pelo menos em alguns contextos, somente para legitimar uma

prática de antecipação de conteúdos e atividades já desenvolvidas, na medida em que prioriza os aspectos cognitivos.

A relação desenvolvimento e aprendizagem, subentendida por essa lei, pode pressupor que um maior contato com a cultura, propiciada pela ampliação da escolaridade, seja o suficiente para que a criança se aproprie dela. No entanto, a ampliação perde seu sentido, se não são oferecidas as plenas condições de acesso ao conhecimento. Se a educação gratuita e de qualidade pudesse ser garantida como um direito da infância, conforme assegura a Constituição de 1988, não haveria necessidade de o Estado criar políticas públicas “compensatórias”, que servem para encobrir a desigualdade social.

Motta, C. C., Constantino, E. P. (2010). The conception of child and the nine years' law. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(2), 18-29.

Abstract: *The historical analysis of the conception of child is essential to understand the speeches, public policies and actions that are set aside for them. The 20th century ' social-economic changes and the consequent need for women's work produced a restructuring not only in the family, but also in the care and attention focused on childhood. The present article under the perspective of Cultural-historical approach aims to make a reflection about the conception of child in the educational context, especially in the face of recent public policies that favor education's advance in state schools. Besides, they also intend to point out some consequences and possible problems that may arise with their implementation and discuss the implications for the teacher's organization of methodological practice and the relationship between development and learning.*

Keywords: *Basic education of 9 years, Conception of Child, Anticipation of schooling, Historical-cultural perspective.*

Referências

Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, 26 (92). Acessado em 10/11/2008 do <http://www.scielo.br>.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- Brasil. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7/02/2006.
- Britto, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In Faria, A. L. G. & Mello, S. A. (orgs) (2005). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. (1a ed., pp.7 - 16). Campinas: Autores Associados.
- Carvalho, M. V. C. (2007). A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Revista Educativa*, 10, 47-67.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2a ed.). Campinas: Autores associados.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança – a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed.
- Guerrero, A. B. (2003). El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. In *Revista española de pedagogía*, 225, 243-262.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (orgs) (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59 – 83). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1986).
- Luria A. R. (2006 a). A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In Vigotskii, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 85 – 101). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1986).
- Luria A. R. (2006 b). Vigotskii. In Vigotski, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21 - 37). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1986).
- Mafra, L. de A. & Tura, M. de L. R. (orgs) (2005). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Mello, S. A. (2006). Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Mendonça, S. G. de L. & Miller S. (orgs) (2006). *Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Mello, S. A. (1999). Algumas implicações pedagógicas da escola de Vigotski para a educação infantil. *Revista Pro-posições*, 10(1), 16-27.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-cultural. *Revista Perspectiva*. 25, 83-104.
- Pinazza, M. A. (2005). Os Pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In Faria, A. L. G. & Mello, S. A. (orgs). *O Mundo da*

Escrita no Universo da Pequena Infância. (1a ed., pp. 85-100). Campinas: Autores Associados.

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia.

Santos, L. L. de C. P & Vieira, L. M. F. (2006). *Educação & Sociedade*, 27 (96),
Acessado em 10/11/2008 do <http://www.scielo.br>.

Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.
In Vigotskii, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103 –
117). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1986).

Vygotski, L. S. (1991). *A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas* (v.IV). Madri: Visor Distribuciones.

Recebido: 17 de setembro de 2009.

Aprovado: 24 de outubro de 2010.