

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Amanda Valiengo

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:
BASES ORIENTADORAS À AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
E O PROBLEMA DA ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIDADE**

Marília
2008

Amanda Valiengo

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:
BASES ORIENTADORAS À AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
E O PROBLEMA DA ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Marília
2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Valiengo, Amanda.

V172e Educação infantil e ensino fundamental : bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade / Amanda Valiengo.

—
Marília, 2008.

162 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 154-162

Orientador: Profº Drº Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Leitura e escrita. I. Autor. II. Título.

CDD

372

Amanda Valiengo

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:
AS BASES ORIENTADORAS À AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
E O PROBLEMA DA ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIDADE**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto: _____

Prof. Dr. Rony Farto Pereira: _____

Profa. Dra. Suely Amaral Mello: _____

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP- Campus de Marília

Data: 12/02/2008

Ofereço este trabalho à minha família que pela sua dedicação e inúmeras oportunidades oferecidas a mim em forma de incentivo à música, ao teatro, à dança, à educação formal, à luta de conseguir sozinha o necessário para o meu crescimento, motivou-me, fez-me crescer como pessoa, deu-me asas para que eu pudesse expandir meu conhecimento e superar as dificuldades surgidas à minha frente. Todo este conjunto de condições concretas de vida faz de mim cada vez mais humana, mais gente mesmo. O exemplo de vocês sempre só me levou adiante.

À Elieuzza Aparecida de Lima por toda a disponibilidade em me ajudar sem que ao menos ainda fôssemos grandes amigas. Seu empenho e dedicação, sua presença sempre ao meu lado neste trabalho, poupou-me de momentos difíceis, portanto de modo nenhum, palavras poderiam expressar-lhe toda minha admiração e gratidão

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Arlene e João Francisco Valiengo por todo conselho, amor, exemplo e dedicação.

À minha querida Camila Valiengo, minha paixão incondicional, por tudo que sempre foi para mim durante toda minha vida.

Às minhas tias, Janete Valiengo e Jurema Valiengo, por serem minhas “mães” e principalmente pelo incentivo que me ajudou a permanecer em Marília.

Ao Humberto Tenório Gomes, meu companheiro, principalmente nos meus momentos de maior insegurança, pela paciência, amor e carinho.

À minha querida orientadora, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, por acompanhar e confiar no meu desenvolvimento acadêmico há tantos anos e sempre me fazer querer ser, acima de tudo, uma pessoa melhor.

À amiga, professora e companheira Elieuzza Aparecida de Lima por toda sua contribuição e participação neste trabalho acadêmico, no meu trabalho como professora, mas especialmente na minha vida pessoal. Sua boa vontade, seu interesse desinteressado, sua camaradagem, sua maneira de ser serena só me acrescentaram créditos.

À Dinarci Stroppa, por todo empenho nas correções da dissertação, mas acima de tudo, por ser mais do que uma professora de português, uma amiga.

Ao Artur Lopes Garcia (Tuta), pelas ajudas espirituais e conselhos que sempre me ajudaram nos momentos mais angustiantes.

Aos meus amigos Elieuzza Aparecida de Lima, Humberto Tenório Gomes, Priscilla Cintra, Luciana Cassia Pereira, Arlene Valiengo, Dinarci Stroppa, Larissa Helyne Bassan, Nara Soares Couto, Carolina por terem uma participação especial na escrita, configuração e indicação de referência deste trabalho.

Às professoras envolvidas na pesquisa, minha completa e profunda gratidão e admiração, por abrirem suas portas, serem tão gentis e me ajudarem a crescer e ser, principalmente, uma professora melhor.

Às crianças envolvidas na pesquisa por terem sido tão receptivas e disponíveis.

À direção e aos funcionários das escolas envolvidas na pesquisa, aos responsáveis pelas crianças por atenderem aos meus pedidos.

Aos professores, José Carlos Miguel, Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Neusa Dal Ri, Suely Mello, Rony Farto Pereira, Renata Junqueira de Souza, José Milton de Lima, Elieuzza Aparecida de Lima pelas contribuições teóricas e conceituais.

À minha amiga Carla Regina Araújo por nosso compartilhar de sonhos, encantos e desencantos com a educação e com nosso crescimento acadêmico.

A todos os funcionários da seção de pós-graduação, ao pessoal da biblioteca e do Hércules que sempre me atenderam atenciosa e prontamente.

À minha diretora Rosa Elisa Piola e à coordenadora Maria de Lourdes Marcelino da Silva pelo incentivo.

À Secretaria do estado de São Paulo pela bolsa mestrado concedida.

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho são a brincadeira de faz-de-conta e as atividades produtivas como bases orientadoras à aquisição da escrita e da leitura na infância. Com base nisto, o objetivo central desta pesquisa foi a análise da articulação dos aprendizados possíveis na Educação Infantil e a criação de novas necessidades de conhecimento no Ensino Fundamental, especialmente no que se relaciona à educação das crianças do primeiro ano desse nível de escolaridade formal. A fim de alcançar esse objetivo, utilizei o Enfoque Histórico-Cultural como teoria embasadora à compreensão de algumas teses essenciais a este trabalho: o desenvolvimento humano, os períodos sensitivos, as atividades principais, a concepção de homem, criança e infância. Além do estudo teórico, realizei uma pesquisa empírica. Observei e anotei as situações vividas em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, Vera Cruz (SP) em um diário de bordo, baseada em algumas categorias de observação: espaço, material, atividade, rotina, relação, criança. Com a busca da unidade entre teoria e prática, mediante a análise da coleta de dados, a partir das noções de criança e de infância, pude refletir sobre a questão propulsora desta investigação: a antecipação da escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança de maneira ampla e harmônica? As análises realizadas permitiram algumas considerações finais: a prática educativa ainda não se constitui como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, particularmente daquelas observadas, uma vez que a rotina educativa desconsidera o valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura, a modelagem. A escola organizada para o Ensino Fundamental não se estrutura de maneira adequada em relação aos espaços, materiais e tempos para atividades próprias à educação e ao desenvolvimento das crianças. As professoras investigadas parecem desconhecer as especificidades das aprendizagens infantis na faixa etária pesquisada, provavelmente, por falta de uma formação inicial e continuada que garanta os conhecimentos fundamentais a uma prática pedagógica potencializadora de humanização na infância. Sobretudo, há um desencontro entre as noções de criança e de infância defendidas neste trabalho e as que efetivamente fundamentam o fazer pedagógico pesquisado: na prática, os olhares à criança e à infância ainda são limitados e restritivos, e implicam uma educação fundamental pouco promotora de um máximo desenvolvimento na infância.

Palavras-Chave: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Enfoque Histórico-Cultural. Atividades produtivas. Brincadeira. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The object of study of this research are the make believe game and the productive activities as guide foundations to the writing and reading acquirement in childhood. Based on this, the central objective of this search was the articulation analysis of the possible apprenticeships in Infantile Education and the creation of new knowledge necessities in Fundamental Education, especially in what refers to first grade child education from this level of formal primary school. In order to reach this objective, I used the Historical Cultural Focus as foundation theory to the comprehension of some essential thesis to this study: the human development, the sensitive periods, the main activities, the man, the child and the childhood conceptions. Beyond the theoretical study, I achieved an empiric research. I observed and made notes on the living situations from two first grade group of the Fundamental Education, at Vera Cruz city (SP) in a logbook, based on some observation categories: space, material, activity, routine, relationship, and child. Searching the unity between the theory and practice, by the analysis of data collects, from the child and the childhood notions, I could reflect about a propulsive question of this investigation: Does the anticipation of the primary education warrant or doesn't the child emotional and cognitive development in an amplified and harmonic way? The achieved analysis allowed some final considerations: the educational practical hasn't constituted itself yet as motivating to children's amplified development, particularly to those were observed, since the educational routine doesn't consider the value of essential activities to the infantile apprenticeships as the children's play, the construction games, the drawings, the dance, the painting, the molding. The organized school to the Fundamental Education doesn't structure itself in an appropriate way in relation to the spaces, materials and times to proper activities related to education and to the children development. The investigated teachers seems unknown the preciosities from the infantile apprenticeships at the research ages, probably by the lake of initial and continued formation that warrant the fundamental knowledge to a potential pedagogical practice of humanization in childhood. Above all, there is a disagreement between the child and childhood notions defended in this search and those that in fact founded the researched pedagogical doing: in practice, the reflections about the child and the childhood still are limited and restricted, and involves a fundamental education not so promoted of a maximum development in childhood.

Keywords: Infantile Education and Fundamental Education. Historical Cultural Focus. Productive Activities. Children's play. Reading and writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO.....	14
1.1 História da Educação Infantil no Brasil (Educação de 0 a 12 anos).....	15
CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICAS: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL.....	30
2.1 Concepção de Homem, de Criança e de Infância.....	31
2.1.1 Conceito de Homem.....	32
2.1.2 Conceito de Criança e de Infância.....	36
2.2 Educação, Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem.....	44
CAPÍTULO 3 ATIVIDADE DO SUJEITO APRENDIZ: BASES PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	52
3.1.1 Atividade.....	53
3.1.2 Atividade Principal e Períodos Sensitivos	59
3.2 Bases orientadoras para a aquisição da leitura e da escrita.....	62
3.2.1 Brincadeira de Faz-de-Conta.....	63
3.2.2 Atividades Produtivas.....	72
3.3 Mudança de Atividade Principal: da Brincadeira ao Estudo.....	78
3.4 Aquisição da Leitura e da Escrita.....	87
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA: DIRETRIZES DO CAMINHO PERCORRIDO.....	97
4.1 Opções Metodológicas.....	98
4.2 Procedimentos metodológicos.....	103
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: O DESVELAMENTO DA REALIDADE ESTUDADA E SUGESTÕES DE MUDANÇAS.....	106
5.1 Roteiro de Observação.....	107
5.2 Categorias orientadoras da análise dos dados	108
5.3 Apresentação e análise dos dados coletados.....	109
5.3.1 Criança.....	109
5.3.2 Infância.....	130
5.3.3 Algumas proposições para sala de aula.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	154

INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu das minhas inquietações como professora¹ de crianças entre sete e dez anos. Seu foco é a discussão sobre a antecipação da escolarização na educação de crianças entre zero e doze anos, especialmente, a reflexão sobre o processo educativo e o processo de desenvolvimento das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, isto é, aquelas entre cinco e sete anos de idade.

Vale aqui uma consideração. Neste trabalho, utilizo as idades de cinco a sete anos, em virtude de não existir uma clara explicitação de quando a criança pode adentrar no Ensino Fundamental na escola investigada. Embora a Lei 11.274/06 – que legitima a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – considere que somente as crianças com seis anos devam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, aparentemente, diferentes municípios ainda não se apropriaram desta consideração, como é o caso do município das escolas pesquisadas. Nestas escolas, as crianças poderiam completar seis anos de idade até o primeiro bimestre do ano letivo. Isso significa a matrícula de algumas delas com cinco anos e alguns meses de idade.

Como professora de crianças da primeira série do Ensino Fundamental, senti a necessidade da apropriação de subsídios teóricos para fundamentação, ampliação e enriquecimento da minha prática e, nesse processo, também, compreender algumas questões ligadas à ampliação do Ensino Fundamental sejam do ponto de vista pedagógico, social ou político.

Do ponto de vista político-pedagógico, a sociedade brasileira de maneira geral, vivencia a denominada “redução da infância”: a criança, cada vez mais cedo, deixa de ser criança – ao colocar de lado as brincadeiras, o relacionamento com seus pares em fazeres lúdicos e interpretativos da realidade e, nesse processo, a formação de sua inteligência e sua personalidade – para então se tornar aluna e executar tarefas direcionadas ao ensino sistemático da leitura e da escrita, mas não com seus usos ativos e motivadores de aprendizagens e, conseqüentemente, de um amplo e harmônico desenvolvimento cultural na infância.

Pelo exposto, é possível ressaltar que o próprio conceito de infância se modifica nesse contexto de novas exigências sociais à criança pequena. Ela torna-se “estudante”, sem, no entanto, se apropriar de uma base orientadora de aprendizagem de novos conhecimentos.

Assim, a relevância deste trabalho está na tentativa de sistematização e reflexão acerca de estudos e pesquisas relacionados à aquisição da linguagem escrita de maneira ativa e significativa pela criança e a consideração, nesse processo de aprendizagem, de suas bases orientadoras,

¹ No momento que me refiro aos sujeitos da pesquisa utilizarei professora ou professoras, uma vez que as duas profissionais pesquisadas são do sexo feminino. Nos demais momentos tratarei de forma genérica professor.

desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, especificamente, da brincadeira de faz-de-conta e das atividades produtivas de acordo com o Enfoque Histórico-Cultural (MUKHINA, 1995; ELKONIN, 1998).

Contemporaneamente, vivemos um processo de (re) significação dos pressupostos norteadores do desenvolvimento da criança, com duas visões antagônicas: se, por um lado, de um modo geral, alguns estudiosos e pessoas afirmam a importância da vivência infantil da brincadeira, do desenho, da pintura, da construção, da música, ou seja, de diversas formas de linguagem e expressão humanas, de outro lado, de uma maneira geral, a concretização dessas atividades não é garantida nas instituições educativas ou, ainda pior, a aquisição precoce da leitura e da escrita é privilegiada, com a crença de um melhor preparo da criança para a vida.

Uma das comprovações de uma possível redução da infância é a ampliação do Ensino Fundamental em âmbito nacional, já prevista como meta no Plano Nacional de Educação. Vivemos esse momento histórico quando as crianças são, ainda mais cedo, encaminhadas à escola. Pela ocorrência dessa mudança, surgem alguns estudos e aparecem novas preocupações. Nessa esfera, foram realizados alguns eventos cujas pautas principais foram a diminuição da Educação Infantil e ampliação do Ensino Fundamental. Dentre eles estão: COPEDI (IV Congresso Paulista de Educação Infantil) e IV Fórum Aberto Estadual Paulista, realizados no ano de 2006 e COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado em 2007.

Além dos vários eventos realizados com essa temática, alguns artigos foram publicados sobre o tema: Kramer (2006); Santos e Vieira (2006), bem como algumas orientações foram propostas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Embora vários municípios já tenham implementado a ampliação do Ensino Fundamental, ainda há pouco estudo acadêmico em nível de mestrado e doutorado relacionado a ela. Especificamente sobre essa temática, cito a dissertação de Pasqualini (2006).

Utilizo alguns autores: Elkonin (1988), Mukhina (1996), Luria (2001), Leontiev (2001), Vigotskii² (2001), Mello (2004; 2005), Ribeiro (2004), Lima (2005). Esses autores pautam-se no Enfoque Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e baseada em seus pressupostos, pretendo desenvolver este trabalho, na premissa marxiana: o homem não nasce humano, mas se torna pela apropriação da cultura histórica e socialmente construída pelas gerações precedentes.

Nesse contexto de mudanças e elaborações de estudos e pesquisas, este trabalho foi elaborado a partir de considerações sobre o desenvolvimento pleno e harmônico do indivíduo e as intersecções necessárias entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a fim de garantir o desenvolvimento.

² A grafia do nome de Vigotski é escrita de várias formas. Neste trabalho opto por a grafia aqui exposta salvo as citações que respeitarão a grafia indicada na referência.

Esta pesquisa concebe a criança como um sujeito que aprende e se desenvolve por meio de atividades realizadas coletiva ou individualmente, baseada na tese de que em cada momento da vida há uma atividade principal e propulsora de um desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade infantis. No período da infância, foco desta dissertação, as atividades produtivas e o jogo de faz-de-conta são aquelas consideradas fazeres principais neste momento e, ao mesmo tempo, criam as possibilidades da formação de novas necessidades propulsoras de outros aprendizados em que se enquadram a leitura e a escrita.

Essa preocupação coaduna com as contribuições e as reflexões advindas dos estudos de Vigotski e seus colaboradores que pesquisaram e avançaram nos estudos da psicologia com relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a partir da tese de que o processo de desenvolvimento é resultante do processo de aprendizagem, sendo este mediado por alguém mais experiente.

Conforme esses autores citados apontam, dos três aos seis anos, a atividade promotora de aprendizagem é a brincadeira: atividade interpretativa da realidade e mediante a qual a criança se apropria da cultura, é transformada por ela e também a transforma (LEONTIEV, 1978, 2001; ELKONIN, 1988). Para Leontiev (2001, p. 130), “[...] nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais e nelas a criança se apropria da realidade humana”.

Múkhina (1995) também contribui para essa reflexão ao assinalar que os primeiros sete anos podem ser divididos em três momentos e reflete sobre a atividade reitora ou principal de cada um deles: para o primeiro ano, a atividade principal é a relação comunicacional-emocional com o adulto; para a primeira infância (1 a 3 anos), a atividade com objetos; para a infância pré-escolar (4 a 6 anos), o jogo de faz-de-conta.

Assim, na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural, subsidiador das reflexões desses autores e também deste estudo, a brincadeira e as atividades produtivas são formas de interpretação da realidade culturalmente constituída. Além dessas atividades, outras têm papel significativo no processo educativo na infância, como por exemplo: os jogos com regras, os relacionamentos, a música, a dança, o teatro. Isso implica que somente um fazer pedagógico intencional e conscientemente planejado poderá motivar aprendizagens e, conseqüentemente, o amplo desenvolvimento cultural, uma vez que a tarefa educativa é criar na criança novas necessidades de conhecimento, pois dessa maneira, ela é motivada a aprender e assim se desenvolve.

Esse processo só é possível se a educação contemplar a criança e o seu tempo, as possibilidades de atitudes e ações ativas na infância, os aprendizados potencializadores de um desenvolvimento qualitativo e amplamente humanizador.

Este trabalho, então, parte do seguinte **problema**: a antecipação da escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional de maneira ampla e harmônica das crianças de tal forma que neste processo aprendam ativa e eficazmente a ler e a escrever?

Os **objetivos** em busca da resposta à questão propulsora são:

- Compreender quais são as bases orientadoras da aprendizagem da leitura e da escrita a partir das vivências educativas no Ensino Fundamental.
- Refletir sobre a mudança de atividade da brincadeira para o estudo.
- Analisar como a escrita e a leitura são trabalhadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A fim de atingir os objetivos propostos, realizo um estudo teórico e prático. Sobre os estudos teóricos, destaco alguns conceitos e teses fundamentais, norteadores de toda esta pesquisa, baseada no Enfoque Histórico-Cultural. No âmbito prático, analiso como se desenvolvem as atividades no primeiro ano do Ensino Fundamental com base nas observações de duas turmas desse primeiro ano. Para tanto, a metodologia e os procedimentos utilizados na coleta de dados são pautados no materialismo dialético, com a perspectiva de realizar as análises aqui pretendidas além daquilo que é aparente e superficial e também considerar as condições objetivas e sociais como bases para o processo de humanização.

Para ratificar: os procedimentos metodológicos utilizados foram análises de dados de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Vera Cruz (SP.). Para o início da observação, foram destinadas 20 horas para cada turma e foi elaborado um roteiro de observação com base nas proposições de Lima (2005):

- Espaço: todos os espaços internos e externos da instituição;
- Materiais: os materiais disponíveis à criança em todos os espaços;
- Atividades: tipos de jogos, brincadeiras, propostas com atividades de leitura e escrita proporcionados;
- Rotina: a organizado do dia;
- Relações: trabalhadores da instituição e seu relacionamento com as crianças;
- Criança: o conceito de criança orientador da prática educativa.

Com base numa leitura atenta e intencional, a tentativa foi a análise da prática observada à luz do referencial teórico defendido. Utilizei, para tanto, critérios de seleção e organização e, sobretudo, de análise dos dados na tentativa de responder à questão norteadora do trabalho.

Este estudo está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, trato da antecipação da escolarização da criança e faço um levantamento histórico da evolução da Educação Infantil até o começo da lei implantada para a ampliação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Esse capítulo tem como principal objetivo a compreensão de como a Educação Infantil bem como a atual diminuição desse momento foram construídos historicamente, e desta forma poder situar a educação atual, e principalmente o foco deste trabalho, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo apresento algumas das bases teóricas do Enfoque Histórico Cultural. Utilizo-me do conceito de homem para dele extrair o conceito de criança e infância. O seu entendimento é importante para o conhecimento do lugar ocupado pela criança na sociedade. Ainda nesse capítulo, mostro sucintamente como se dá o desenvolvimento infantil, desde o nascimento até o início da idade escolar, movido pela educação. O objetivo aqui é o de refletir sobre como a educação subsidia o desenvolvimento e como o seu entendimento pelo professor se faz necessário para o trabalho com as crianças.

No terceiro capítulo, destaco e diferencio atividade de atividade principal. Enfatizo a brincadeira e as atividades produtivas como as principais vivências desse período de vida das crianças (3 a 6 anos). Exponho também como são criadas novas necessidades que levam a criança a mudar de uma atividade principal para outra, no caso específico deste trabalho, a mudança da brincadeira para o estudo. O objetivo desse capítulo é a exposição da importância da atividade e da atividade principal ao desenvolvimento do ser humano que somente aprende quando realiza uma atividade e, conseqüentemente, se desenvolve.

No quarto capítulo, discorro sobre as opções metodológicas de análise dos dados e respostas para o problema propulsor desta pesquisa, uma vez que as opções metodológicas norteiam as escolhas e iluminam os passos da pesquisa.

No quinto capítulo, mediante a observação das situações cotidianas, apresento e analiso os dados coletados em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, realizo as considerações finais e aponto conclusões parciais para responder ao problema propulsor deste trabalho: a antecipação a escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças de tal forma que aprendam ativa e eficazmente a ler e a escrever.

CAPÍTULO 1

ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO

CAPÍTULO 1

ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo, apresento a história da Educação Infantil brasileira. Nesse processo histórico e social há avanços legais importantes à educação das crianças. Esse estudo é válido, pois, por meio da história podemos compreender o momento histórico de maneira profunda, para além das aparências, bem como conhecer as leis atuais que subsidiam a ampliação do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a diminuição da Educação Infantil.

1.1 História da Educação Infantil no Brasil (educação de 0 a 12 anos)

A história da Educação Infantil no Brasil é construída, com base nas diversas tendências mundiais, uma vez que o Brasil foi um país colonizado. Hoje a educação de cada lugar tem características próprias, mas também muitas, similares. Alguns estudiosos destacam que, para estudar a infância é necessário compreender outras questões relacionadas a ela.

Merisse (1997) relaciona algumas fases da história da infância com os seguintes acontecimentos históricos: Independência do Brasil (1822), Proclamação da República (1889), Revolução de 1930; o golpe militar (1964) e o período atual iniciado com a redemocratização (1980). Com base nesses acontecimentos, é possível a compreensão mais profunda da história da educação infantil brasileira.

A história da Educação Infantil no Brasil, segundo Merisse (1997), pode ser dividida em quatro fases:

- 1- Instituições exclusivamente filantrópicas;
- 2- Instituições com preocupação e orientação higiênico-sanitária;
- 3- Instituições com caráter assistencial e;
- 4- Instituições com caráter educacional.

Sob a perspectiva de Merisse (1997), numa retomada histórica em nível mundial, a origem de todas as instituições de ensino vincula-se aos abrigos ou asilos existentes desde a Idade Média com o objetivo de auxiliar com comida e abrigo todos os tipos de desvalidos. Com relação à infância, as salas de asilo ou de custódias foram as primeiras instituições criadas na Europa. Elas não tinham preocupações com a educação.

No Brasil, a partir do século XVI, as primeiras instituições filantrópicas surgem quando Pe. José de Anchieta passa a acolher as crianças, mas com um atendimento precário, sem apoio do Estado. Inicia-se a primeira fase da história da Educação Infantil brasileira (MERISSE, 1997).

No século XVIII, houve a instalação de abrigos utilizados com as mesmas finalidades dos europeus mencionados acima. Naquela época, a sociedade brasileira era colonial, estruturada em senhores e escravos. Os filhos bastardos ou de escravas estavam subordinados aos parões que faziam com as crianças conforme desejavam, muitas vezes com descuido e maus tratos (MERISSE, 1997).

Merisse (1997) retrata essa realidade infantil. Para o autor (1997, p. 27):

Era prática usual retirar-se o recém-nascido da escrava, dando-lhes os mais variados destinos – inclusive o abandono – para que ela pudesse ser utilizada ou alugada como ama-de-leite e não tivesse seu trabalho prejudicado pelos cuidados que seu filho demandaria. O sistema escravocrata facilitava muito a promiscuidade masculina e a prostituição.

Numa época em que as crianças eram freqüentemente abandonadas, a Casa dos Expostos foi criada e, segundo Marcilio (2006), foi a instituição brasileira que mais resistiu ao tempo. Ela já havia sido instalada em outros países da Europa, originalmente na Itália, na Idade Média. Tinha como principal objetivo diminuir a mortalidade infantil. Apesar da existência dessas casas, elas não eram em número suficiente e nem existiam em todo o território. Outra prática comum coexistente nessa época era a adoção de crianças pelas famílias, principalmente para auxílio nos serviços domésticos (MERISSE, 1997; MARCILIO, 2006).

Na Casa dos Expostos, a mortalidade infantil era grande. Com o objetivo de diminuir este índice, por meio da esterilização do leite e procedimentos de higienização, aconteceu o Movimento Higienista, na segunda metade do século XIX. Essa foi a segunda fase da história da Educação Infantil (MERISSE, 1997).

Ela vincula-se a um movimento positivista realizado por médicos que influenciaram não só a área médica, mas também a educação, arquitetura, engenharia, moral, moda, etc.. Esse movimento foi responsável pela alteração do perfil sanitário e do papel materno no combate às amas-de-leite. Nessa época, surgem novos colégios e novas entidades particulares e o primeiro jardim da infância público no Brasil.

A próxima fase da história da Educação Infantil no Brasil é a assistencial. Inicia-se com a instalação de creche nas fábricas para o cuidado dos filhos das funcionárias para que elas pudessem trabalhar. Percebe-se, nesse momento da história, uma atuação mais relevante do Estado relacionada à educação das crianças pequenas e, nessa perspectiva, é criado o Instituto de Proteção à Infância do

Brasil, em 1899 (MERISSE, 1997).

Segundo Kuhlmann (1991, p.20), nessa fase “Mais do que na indústria, propunha-se o atendimento à infância por entidades assistenciais, considerando o atendimento à infância não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos”.

Apesar de terem muitos embates sobre o melhor lugar para as crianças ficarem - na creche ou em casa – o que mais pesava era a afirmação da necessidade das creches. Para Kuhlmann (1991, p.21):

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da política assistencial que se elaborava. Cada saber apresenta suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins da infância, e seus agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. Essas influências se articulavam tanto na composição das entidades, como na organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação etc. Listamos alguns desses congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação etc..

Em meados da década de 1920, na antiga União Soviética, Vigotski (1896-1934) já apontava a necessidade de englobar os sentidos de educar e cuidar da educação da criança.

No Brasil, vivia-se um processo de elaboração das políticas voltadas à infância, e somente em 1930, o Estado anunciou oficialmente um primeiro nível de responsabilidade na esfera do atendimento infantil. As creches pertencentes ao Estado, ao longo da história, ainda apresentam marcas das concepções filantrópicas. Durante o governo Vargas, por exemplo, as legislações foram reorganizadas e dois órgãos relacionados à infância foram criados: Departamento Nacional da Criança e o Serviço de Assistência a Menores. O primeiro departamento fornecia orientação técnica, principalmente médica, às instituições infantis; o segundo, a unificação dos serviços prestados à infância.

Logo após a criação desses departamentos, o governo instituiu a Consolidação das Leis do Trabalho (1943) que obrigavam as empresas a oferecer assistência aos filhos dos funcionários. O objetivo principal dessas creches ligadas às empresas era evitar a mortalidade infantil e garantir trabalho às mães (MERISSE, 1997).

O próximo acontecimento marcante no Brasil foi o golpe militar que influenciou também os caminhos da Educação Infantil e foi base da implementação de um modelo de atendimento assistencialista e repressor. O regime militar extinguiu o Serviço de Assistência a Menores e criou a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEMs). Nessa época, o serviço voltado à criança tinha como objetivo tirá-la da marginalidade e, por meio da disciplina e da correção, recuperá-la e, posteriormente, devolvê-la à sociedade.

Nos anos 70, houve uma grande movimentação de luta por creches e sua ampliação, principalmente para população de baixa renda. Em pleno período da ditadura militar, emergiram manifestações de organização da sociedade civil nos locais de moradia onde prevalecia as relações de vizinhança, parentesco e amizade. Algumas mulheres atuaram efetivamente, e uma de suas reivindicações era a creche, local onde as mães pudessem deixar seus filhos (ROSEMBERG, 1984).

Segundo Rosemberg (1984), nesse período houve um ciclo de expansão das creches e se conferiu a elas inclusive um novo significado, como a autora afirma: “Este período não corresponde apenas, nos diversos países, a uma expansão das redes públicas e dos recursos alocados, mas a uma nova procura em compreender essa instituição na sua complexidade psicológica, social, econômica e política” (ROSEMBERG, 1984, p. 75).

Conforme Merisse (1997) surgiam, nesse momento, os primeiros traços do caráter educacional nessas instituições, ainda que o foco persistente fosse o caráter assistencial.

Nesse período, a expansão das creches esteve fortemente ligada a uma corrente assistencialista às mulheres, em defesa dos cuidados aos filhos das trabalhadoras. Foram criadas desde 1920, creches em algumas empresas. Em consequência disso as indústrias paulistas organizaram uma regulamentação das creches nas leis trabalhistas, embora existentes somente protegem a amamentação do bebê e não tem uma relação com a educação da criança. Além disso, muitas indústrias não cumprem a lei (ROSEMBERG, 1984).

Aconteceu o “boom” da criação de creches em São Paulo entre 1982 e 1984. Mas o aumento não significou uma melhora no atendimento, pois elas desenvolviam ações pontuais, sem planos de extensão. Eram desarticuladas e desintegradas (ROSEMBERG, 1984).

No âmbito das políticas públicas, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a Educação Infantil foi considerada como um direito da criança. A política desenvolvida então revisita a educação da criança pequena.

Nas décadas de 1980 e 1990, as leis relacionadas aos direitos da criança avançaram de forma significativa. Desde lá, foi possível localizar alguns documentos oficiais e não oficiais que asseguraram os direitos das crianças: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) – 1998, L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996), R.C.N.E.I. (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (BRASIL, 1998a) e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b).

Fruto de grande movimento e discussões populares, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) legislou o dever do Estado de proporcionar educação às crianças e aos adolescentes. Assim, a educação passou a ser um direito da criança e os pais tiveram a opção de encaminhar seus filhos à

escola já nos primeiros meses de vida. Sobre isso, Leite Filho (2001, p. 31) destaca:

A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil e é nesse esteio que foram, também, nos anos subseqüentes, elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação e, posteriormente, as Leis Orgânicas dos municípios.

Em consonância com essa Lei maior, o Estatuto da Criança e do Adolescente inseriu as crianças e os adolescentes no mundo dos Direitos Humanos, e os reconheceu como pessoas com direitos, dentre os quais: brincar, querer e não querer, conhecer, sonhar, opinar.

O Ministério da Educação e Desporto (MEC), baseado na Constituição Federal e no E.C.A., propôs uma Política Nacional de Educação Infantil (1994-1998) com o objetivo de traçar princípios norteadores à educação da criança em âmbito nacional. Segundo Leite Filho (2001), esses princípios são os seguintes:

- 1- Educação Infantil como primeira etapa da educação básica;
- 2- Creches e pré-escolas divididas pelo critério da faixa etária: zero a três anos, na creche, e de quatro a seis anos na pré-escola;
- 3- Educação Infantil complementar da educação dada pela família para um amplo desenvolvimento da criança;
- 4- Ações de cuidados básicos de saúde e de higiene e educação: prevalece o binômio cuidar-educar;
- 5- O Currículo da Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento da criança: integrar diversidade social e cultural e universalizar os conhecimentos;
- 6- Os profissionais da Educação Infantil precisam cursar o ensino médio ou superior que devem contemplar os conteúdos sobre a Educação Infantil;
- 7- Crianças com necessidades especiais devem estar, sempre que possível, na rede regular de ensino.

Com essas leis e diretrizes propostas à Educação Infantil, é possível constatar a evolução legal com relação ao atendimento às crianças pequenas. Como afirma Leite Filho (2001, p 35), “[...] a criança é vista também, por esta política, como um ser em desenvolvimento. Este se dá através das interações entre a criança e seu meio físico e social”.

No cerne dessa Política Nacional, encontra-se uma Proposta Pedagógica traduzida em ações que consideram:

- 1- Atuação do adulto como facilitador das mediações;
- 2- Desafio ao raciocínio infantil;
- 3- Expressão e exploração da criança nas mais variadas formas;

- 4- Fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade infantil;
- 5- Expressões culturais diversas;
- 6- Trabalho cooperativo e;
- 7- Necessidades e ritmo particulares de cada criança.

Com isso, os objetivos da Política Nacional da Educação Infantil podem ser expressos como a possibilidade de:

- 1- Expandir a oferta de vagas às crianças de 0 a 6 anos;
- 2- Fortalecer a concepção de educação infantil estabelecida nesse documento e;
- 3- Promover a melhoria do atendimento nas creches e pré-escolas.

Para ampliar essa breve revisão, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB – Lei no. 9.394 de 1996), resultado de mobilização da sociedade civil, reafirma que a Educação Infantil é a primeira etapa do ensino básico, isto é, de zero a três anos, é denominado creche, e de quatro a seis anos, pré-escola, conforme já explicitado pela Política Nacional de Educação Infantil, elaborada nesse período. A L.D.B. explicita a necessidade de visar um desenvolvimento integral das crianças, e a avaliação nesse momento da infância e da educação deve acontecer mediante registros. Essa avaliação não deve ser utilizada para promoção da criança para o Ensino Fundamental, em que deve ingressar independentemente do seu desenvolvimento, ou de quais conteúdos domina. Por volta dos seis ou sete anos, ela deverá freqüentar o ensino fundamental. Sobre a avaliação, Leite Filho (2001, p.38-39) ressalta aspectos relevantes do artigo 31 da LDB:

[...] a lei coerente com as concepções de criança e educação infantil, já expressa em documentos anteriores, determina que a avaliação nesta educação não tem a finalidade de promoção. Enfatiza-se aqui a importância deste artigo, pois, no Brasil, infelizmente, a avaliação escolar tem servido nos diferentes níveis de ensino a uma pedagogia da repetência. Isto, de certa forma, também acontece com a escolaridade das crianças pequenas. Há também neste artigo uma concepção de oposição à educação infantil preparatória.

Essa Lei avança, também, em relação à formação dos professores: estes devem ter nível superior. A L.D.B. contribuiu à reflexão sobre a necessidade do estabelecimento de relações da Educação Infantil com outros setores tais como o da saúde e da assistência.

Na história brasileira, Leite Filho (2001) critica o R.C.N.E.I., um documento sem valor legal, produzido em três volumes pelo M.E.C.. Conforme revela o autor, o documento não é democrático, pois tem pouca participação de professores e estudiosos do assunto. Mesmo com essa característica é um subsídio importante para os interessados na Educação Infantil.

Além desses documentos oficiais e não-oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) surgem com o objetivo de nortear as propostas curriculares e os

projetos pedagógicos no ensino das crianças pequenas. É um documento sem definição da política nacional em relação aos cuidados aos infantes.

Comum a esses documentos é a expressão maior da criança como sujeito de direitos a serem pensados e concretizados na organização de uma educação de qualidade. Mas, o que vem a ser essa qualidade? Inicialmente, é necessário considerar que ela advém da formulação e da implementação de Propostas Pedagógicas norteadoras da organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de um Currículo nas instituições de Educação Infantil.

Como afirmam Dahberg, Moss e Pence (2003), estamos na era da qualidade. Ela pode ser encarada como um desafio atingível, questionado, quantificado. Mas, recentemente, este termo é discutido, problematizado e seu significado modificado. Por alguns estudiosos, qualidade prevê a importância do processo (pessoas envolvidas e modo de realização); inclui a subjetividade relativa e dinâmica (não mais a objetividade), a contextualização espacial e temporal e a diversidade (DAHBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.15).

Pelo exposto, ao longo da história no Brasil, leis e proposições legais e não legais para a Educação Infantil foram criadas. Não parece possível negar o avanço significativo produzido pelas leis à própria concepção de infância, de criança e sua educação. No entanto, a realidade presente no país nem sempre contemplou ou garantiu sua efetivação e realização. Como salienta Leite Filho (2001), ainda há muitos paradoxos da infância.

Segundo esse autor, “nossa história caminhou na direção contrária de um entendimento de criança como cidadã” (FILHO, 2001, p. 47). Na época da escravidão, um recém-nascido não significava nada, a morte de seus filhos era até um alívio para as mães escravas. A criança foi vista como objeto por muito tempo, e, atualmente, ainda há graves problemas com a mortalidade infantil, trabalho escravo, maus tratos, abuso, violência infantis.

A pobreza é um fator agravante para esse quadro de descaso às crianças brasileiras. Nota-se que as crianças pobres freqüentam menos creches e são pouco vistas como indivíduos de direitos, necessitados de educação e de cuidados fundamentais para o seu desenvolvimento.

Sarmiento e Pinto (1997) também compactuam com a idéia de que vivemos os paradoxos da infância. Segundo estes autores, desde 1989, com a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, vimos anunciados um conjunto de direitos às crianças, no entanto estes direitos não somente não se efetivaram como a situação delas ainda está nas menos favorecidas.

Nossa sociedade, como afirma Leite Filho (2001), pode ser vista como “adultocêntrica”, isto é, uma sociedade idealizada por adultos, para os adultos. Assim, “a criança é vista, muitas vezes, como quem ainda não é. Como quem está para ser. Como um incômodo” (LEITE FILHO, 2001, p. 49).

Apesar de, em 1989, ter existido uma Convenção dos Direitos da Criança, esse espaço de

reflexões e proposições não foi suficiente para garantir uma melhora significativa da vida infantil. Ratificando: as crianças ainda são as maiores vítimas de violências em meio aos conflitos nas guerras civis, mas também igualmente nas cidades, fora da guerra. Além disso, são atingidas pela AIDS, são alvos do turismo sexual, do trabalho infantil, da perseguição e de assassinatos.

Contemporaneamente, de um modo geral, há uma concordância dos adultos acerca de que o futuro pertence às crianças, portanto elas devem ser bem tratadas, ter direitos, mas a realidade não se mostra assim. Nós queremos que sejam disciplinadas, autônomas, que brinquem somente quando permitido, mas ao mesmo tempo, num contra senso, dependentes. Outras vezes as consideramos imaturas e despreparadas, sem a compreensão da razão por que querem sempre brincar e ver o mundo de forma diferente do adulto (LEITE FILHO, 2001).

Com base nessa história, Leite Filho (2001) aponta algumas proposições para os professores e interessados pautarem e pensarem numa Educação Infantil de qualidade, humanizadora da criança. Dentre essas proposições,

- 1- Garantir os direitos a elas reservados é fundamental;
- 2- Observar para melhor compreendê-las, para então, dar-lhes vez e voz, numa admissão de serem capazes de agir, pensar, fazer, concordar e discordar, querer e não querer etc.;
- 3- Permitir a participação das crianças no planejamento para que possam escolher, em alguns momentos, as brincadeiras e atividades desejadas;
- 4- Possibilitar agrupamentos entre idades diferentes, no interior das instituições educativas;
- 5- Compreender a brincadeira como um direito indispensável à aprendizagem da criança;
- 6- Permitir que elas expressem seus sentimentos;
- 7- Oferecer espaços variados para o contato das crianças com a natureza e outros espaços da comunidade;
- 8- Desenvolver as atividades com tempos e espaços necessários, aliando-as aos seus desejos, suas curiosidades e participação;
- 9- Utilizar as produções das crianças para a decoração dos espaços e expressão do que desenvolvem;
- 10- Compreender que, como meio de acesso à cultura e às formas de expressão, as crianças também produzem nas suas diferentes manifestações;
- 11- Seguir as proposições, na medida certa, para não “adultizar” nem infantilizar as crianças.

Busca-se, portanto, uma educação de qualidade, que garanta e cultive o desejo de expressão infantil e promova a apropriação de novas necessidades de conhecimento.

Como afirma Sarmiento (2001, p. 13), “a infância é uma construção social”: nem sempre existiu esta noção como a temos hoje, embora não possamos dizer que todos a tenham da mesma forma: crianças com os mesmos direitos e as mesmas possibilidades. Com a globalização, o entendimento sobre a infância está sendo disseminado de forma mais homogênea, sem garantir, contudo, a efetivação dos direitos infantis.

Segundo esse mesmo estudioso, a globalização parte de dois pólos: o da difusão universal de uma idéia sobre “o melhor interesse da criança” e a desigualdade econômica marcada, principalmente, na infância. O autor salienta que a re-institucionalização da infância ocorre por três mudanças centrais:

- 1- A globalização social: por um lado, o aumento da exploração infantil, por outro, a divulgação dos seus direitos.
- 2- A crise educacional: a escola mantém uma estrutura desde o iluminismo, que com o advento das novas tecnologias, precisa ser revista.
- 3- As mudanças do mundo do trabalho: as dificuldades de acesso ao primeiro emprego, sua precariedade e o desemprego levam os pais a realização de um tipo de trabalho terceirizado, doméstico, o que implica a participação da criança nas atividades econômicas da família com seu próprio trabalho. Outro fator ocorrente é uma troca de posições: os pais ficam em casa para trabalhar e as crianças permanecem mais tempo na escola.

Isso revela que as instituições de ensino vivenciam uma crise educacional ao assumirem um discurso neoconservador que Sarmiento (2001) chama de “concepção patológica da infância”³ pois prevalecem os valores tradicionais, a disciplina, a limitação da autonomia infantil, dentre outros problemas.

Desde 2005, os órgãos competentes revêem leis, resoluções e pareceres modificadores do tempo de permanência das crianças no Ensino Infantil e Fundamental. Neste momento histórico, é necessária uma reflexão sobre as possíveis implicações desses para o âmbito educativo. É importante considerar as entrelinhas desse processo de aparentes avanços nessa política. As proposições discutidas neste item pretendem constituir uma ponderação sobre essa questão.

A idéia da ampliação do Ensino Fundamental não é recente. Como afirma Pasqualini (2006), a ampliação do Ensino Fundamental já era meta no Plano Nacional de Educação. Em muitos países da América do Sul, ela já é uma realidade.

³ Sarmiento (2001) conceitua por concepção patológica da infância as representações de infância como momento em que os indivíduos apresentam toda ignorância, indisciplina e amoralidade que precisam ser dominadas e corrigidas.

Mesmo em vários estados do Brasil, a ampliação já ocorre, como é o caso, por exemplo, de Minas Gerais. Santos e Vieira (2006) relatam como Minas Gerais aderiu e implementou o ensino de nove anos, bem como os motivos que levou o estado a esta ação.

Segundo as autoras, duas foram as razões para a ampliação do Ensino Fundamental:

- 1- Aumento do sucesso escolar das crianças de baixa renda e
- 2- Disponibilidade de salas e professores no Ensino Fundamental devido ao menor índice de natalidade (SANTOS, VIEIRA, 2006).

Visto que em vários países e em alguns estados brasileiros já foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos, o Brasil aprovou novas leis que o instituem em âmbito nacional. A lei 11.114 de 16/05/2005 altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) com o objetivo de tornar obrigatório, até 2010, o Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Com base nesta promulgação, os artigos passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

"Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

"Art. 87.

.....

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade [...]."

A partir dessa revisão na Lei mencionada, em 03/08/2005, surge a Resolução nº. 3, e decreta:

- 1- O Ensino Fundamental passará a ter nove anos;
- 2- A Educação Infantil e o Ensino Fundamental passarão a ter uma nova nomenclatura: Educação Infantil: creche (0-3 anos de idade), pré-escola (4 e 5 anos

de idade), Ensino Fundamental: anos iniciais (6-10 anos de idade), anos finais (11-14 anos de idade).

Essa resolução cria as bases para o sancionamento da Lei número 11.274, publicada em 6/02/2006, que retifica alguns artigos da LDB, para preencher as lacunas em relação à Lei 11.114:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º [...]

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2.010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Pelo exposto, as Leis e a Resolução mencionadas anteriormente têm por objetivo a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, do que decorre a diminuição do tempo da criança na Educação Infantil. Essas leis afirmam a obrigatoriedade dos pais de matricularem seus filhos mais cedo no Ensino Fundamental, sem repensar em condições materiais e na formação dos profissionais para esse processo de mudanças do ponto de vista político e, sobretudo, pedagógico.

Na observação dessa realidade educacional de mudanças é possível perceber que os locais destinados à educação dessas crianças de seis anos, inseridas no Ensino Fundamental, não sofreram modificações necessárias as especificidades infantis. Tampouco houve investimento na formação de

professores para o trabalho com elas, nem reflexão acerca do que efetivamente ocorre neste momento da história da educação brasileira.

Outra aparente lacuna é em relação à nomenclatura das turmas do Ensino Fundamental. Ela foi denominada por ciclos, no entanto, nosso sistema, pelo menos do ponto de vista prático, continua seriado. Desta compreensão decorrem questões como: Que denominação terá a turma de crianças de seis anos? E as demais e subseqüentes? Embora a questão das nomenclaturas não seja essencial nesta discussão, ela traduz incertezas orientadoras de toda reflexão sobre o aumento da escolarização no Ensino Fundamental e a conseqüente diminuição do tempo da criança na Educação Infantil. É possível assinalar, em última instância, uma diminuição progressiva da infância. No cenário brasileiro atual, estas questões são focos de discussões em diferentes instâncias educacionais e, também, em eventos direcionados a estas temáticas.

Um exemplo dessas discussões ocorreu nos Dez Encontros Regionais, organizados em diferentes localidades brasileiras, de onde derivaram três relatórios com questões ligadas à ampliação do Ensino Fundamental. Esses, basicamente, retomam as leis basilares da antecipação das crianças em um ano no Ensino Fundamental, e destacam temas denotativos de preocupações aos interessados e militantes da Educação Infantil:

- Definir até que época do ano a criança poderá completar seis anos para ser inserida no Ensino Fundamental;
- Reorganizar a estrutura física e material das instituições educativas destinadas à educação dessas crianças;
- Pensar na formação dos profissionais da educação envolvidos nesse processo;
- Reestruturar as propostas para o Ensino Fundamental;
- Dar ênfase no lúdico;
- Apontar competências aos Conselhos;
- Definir o número de crianças de seis anos por turma;
- Definir nomenclaturas para as turmas do Ensino Fundamental.

Baseados nessas discussões, os debates realizados apontam algumas sugestões:

- ✓ Nomenclatura para o Ensino Fundamental: os anos iniciais incluem no
 - 1º ano (crianças de 6 anos),
 - 2º ano (crianças de 7 anos),
 - 3º ano (crianças de 8 anos),
 - 4º ano (crianças de 9 anos),
 - 5º ano (crianças de 10 anos);

E nos anos finais incluem no

- 6º ano (crianças de 11 anos),
 - 7º ano (crianças de 12 anos),
 - 8º ano (crianças de 13 anos) e
 - 9º ano (crianças de 14 anos).
- ✓ O primeiro ciclo compreenderá 1º, 2º e 3º anos, segundo ciclo, 4º e 5º anos, terceiro ciclo, 6º e 7º anos, quarto, 8º e 9º anos;
- Organização do espaço físico, material e profissional;
 - Articulação entre crianças e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
 - Crianças com sete anos completos deverão ir para o segundo ano;
 - Primeiro ano sem repetência;
 - Avaliação não classificatória nas turmas de 1º ano.

Como já apontado, essas são algumas das questões discutidas e explicitadas nos relatórios produzidos nos Encontros Regionais (BRASIL, 2006c). Pelo exposto, é possível notar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com implicações práticas ainda não resolvidas, mas, em discussão. As mudanças não atingem somente a idade da criança atendida, mas, também, o professor, o local e as verbas. Isso provoca a continuidade das ponderações sobre o assunto.

Em 2006, surgem outras orientações publicadas num livro, denominado Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b) com nove artigos focadores de assuntos variados da temática referida. Em linhas gerais, esses artigos discutem: a) a importância da brincadeira e de outras formas de expressão a serem trabalhadas na escola; b) a maneira de recepção da criança na escola para seu bem estar e melhor aprendizagens; c) reflexão sobre o desenvolvimento da criança com suas singularidades no período da infância; d) ponderação sobre o letramento e a alfabetização colocados em um mesmo patamar na prática pedagógica; e) avaliação inclusiva, não limitada a resultados finais, vista como um instrumento formador; f) reorganização do trabalho pedagógico.

Neste ponto, vale ressaltar uma passagem do terceiro relatório já mencionado. Segundo o documento: “a possibilidade de a criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino aprendizagem” (BRASIL, p.10, 2006b). Dentre as possíveis leituras, parece-me compreensível acerca dessa passagem que o motivo aparente da diminuição da Educação Infantil é a falta de valorização dos processos de ensino e de aprendizagem na formação integral da criança. Quando o documento assinala “dar a essa criança maiores condições de ensino aprendizagem”, parece apontar que na Educação Infantil não são possíveis processos educativos propulsores de desenvolvimento cultural.

Ora, se há falhas nesse momento da educação, por que não repensar suas bases? Por que acelerar o processo de saída da criança desse período que, do ponto de vista psicológico e pedagógico, poderia ser motivador de um pleno e harmônico desenvolvimento da personalidade e da inteligência infantis?

Em outras palavras, na Educação Infantil: Não há possibilidades de ensino e de aprendizagem? Não seria mais produtivo melhorar suas condições? O que ocasiona as possíveis “defasagens”? E, ainda, o Ensino Fundamental: Oferece boas condições de ensino e de aprendizagem? Qual a concepção de ensino e de aprendizagem firmadas nesse pensamento?

Esses apontamentos decorrentes da citação, levam-nos a repensar quais concepções de criança e infância estão por trás dessa afirmação, o que entendem por educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, pois as mudanças ocorridas parecem não garantir as revisões necessárias à educação de uma maneira geral, visto que ainda não proveram condições de ensino e de desenvolvimento plenas às nossas crianças. Como Pasqualini (2006, p.33) afirma:

A despeito da complexidade de determinações das mudanças em questão, acreditamos que o cenário atual não deixa de reafirmar, mais uma vez, a histórica posição de *subalternidade* da educação infantil em relação aos demais sistemas de ensino e a ausência de identidade do ensino infantil como educação *escolar*.

Assim, as razões políticas, econômicas e sociais deixam lacunas e dúvidas relacionadas às melhores condições de ensino e aprendizagem com a ampliação do Ensino Fundamental. Como asseveram Santos e Vieira (2006, p.788),

[...] É importante analisar a ampliação da educação fundamental para nove anos, considerando não apenas suas repercussões mais imediatas no campo do currículo e das práticas pedagógicas, mas também suas repercussões mais amplas nas interações com outras políticas como, por exemplo, a educação infantil, neste caso, tendo como horizonte a questão da infância que o ingresso de crianças mais novas na escola obrigatória também se insere em um movimento mundial de aceleração e segmentação da infância.

Em síntese, nosso objetivo neste item era realizar uma retomada da história da Educação Infantil e, nela encontrarmos as bases para as mudanças realizadas no ensino das crianças de 0 a 10 anos. Vimos avanços e retrocessos ocorridos ao longo dessa história: avanços do ponto de vista legal, indicadores do direito de todas as crianças irem à escola, a partir dos primeiros meses de vida. Outro ponto destacado foi os direitos propostos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, pudemos perceber que se deve refletir cada vez mais sobre a instituição educativa como formadora da inteligência e da personalidade infantis. Isso implicaria educar e cuidar de nossas crianças, em todos os níveis de educação.

No entanto, na contramão desses avanços, observamos que grande parte das crianças vive uma realidade desfavorável ao seu pleno desenvolvimento cultural devido a: trabalho infantil, maus tratos, mortalidade infantil, falta de comprometimento e de oferta de educação que vise o melhor desenvolvimento dessas crianças.

Outro aparente avanço, ou talvez um retrocesso, é a diminuição do Ensino Infantil e o aumento do Ensino Fundamental para nove anos. Assinalou-se que, ao invés de melhorar as condições da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental, as políticas públicas preocupam-se em trocar as crianças de espaço educativo com a afirmação de uma maior produtividade, pois aprenderão mais. No entanto, essa mudança não garante um melhor desenvolvimento das crianças, mas, desloca a atenção que deveria estar voltada para um problema central: como as crianças aprendem. Esta questão merece uma preocupação maior do que a da nomenclatura das turmas: a reflexão necessária parece incidir em como fazer para que a criança desenvolva plenamente sua inteligência e sua personalidade.

Dados esses apontamentos iniciais, no próximo item, explico os conceitos de criança e de infância embaixadores do fazer pedagógico e, também, as mudanças no cenário das políticas públicas educacionais. Nessa discussão, pretendo, ainda, retomar como esses conceitos evoluíram historicamente, a fim de refletir sobre a atual situação educativa vivida por nós, educadores: a educação das crianças de zero a dez anos.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo deste capítulo é a revisão dos conceitos norteadores desta pesquisa, ainda que de maneira sucinta. Pretendo, assim, pensar sobre os sentidos dados à criança e à sua infância e, neste processo, também, apontar uma visão mais ampliada acerca da educação, desenvolvimento, ensino, aprendizagem, atividade e o papel do professor no complexo processo de educação sob o ponto de vista Histórico-Cultural.

Assumo, com Arias (2005), a nomenclatura Enfoque Histórico-Cultural, pois Vygotski faleceu prematuramente e não concluiu seus estudos. Como afirma Arias (2005, p.108):

A razão essencial para denominá-lo desta maneira tem sido o desejo de enfatizar que o sistema de conhecimento em que ele está contido, não é um sistema fechado. Ele apenas nos orienta em uma direção do processo de construção de um conhecimento eternamente inacabado que assinala direções nas que havia de trabalhar para continuar aprofundando em uma explicação, cada vez mais acabada, mas inacabada sempre. (ARIAS, 2005, p. 108).

Desta forma, utilizo esta nomenclatura, pois embora as teorias não sejam acabadas, o Enfoque Histórico-Cultural teria sido longamente explorado e desenvolvido por Vigotski se tivesse vivido mais tempo. Ele não teve a oportunidade de prosseguir seus estudos, e também por isso, outras pessoas continuaram ampliando o Enfoque Histórico-Cultural. Alguns deles: Leontiev (1978 a e b), Luria (2001), Elkonin (1987; 1998).

No primeiro item deste capítulo, discuto o conceito de homem, de criança e infância. Desta forma, almejo apresentar como nos constituímos seres humanos e a importância do momento de ser criança e ter uma infância para nos humanizarmos. Em seguida, discorro sobre como a educação move o desenvolvimento, o papel do outro nesse processo e a importância de uma educação intencional e de condições concretas e reais de vida para um desenvolvimento pleno e harmônico.

2.1 Concepção de Homem, de Criança e de Infância

No capítulo anterior, vimos conceitos diferentes de infância em cada época e lugar da história. A criança pode viver, ainda que em um mesmo período, uma infância de qualidade diferente variante de acordo com os conceitos atribuídos a ela. As leis e as políticas públicas acerca da criança e da sua educação evoluíram significativamente ao longo dos tempos. Desta forma, a infância pode ser vista como um momento privilegiado à apropriação da cultura acumulada ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Para a compreensão do desenvolvimento da criança, é necessária sua

contextualização a partir do conceito de homem.

2.1.1 Conceito de homem

Farei, de maneira breve, uma retomada dos estudos de Leontiev (1978a; 2001), Mello (1999), Duarte (1993), Pino (2005), Vygotski (1995; 2001) com a finalidade de mostrar a evolução da espécie humana na filogênese e na ontogênese. O desenvolvimento filogenético se refere a evolução da espécie humana ao longo de toda sua história e o ontogenético, ao desenvolvimento individual desde a sua concepção até a idade adulta

O ser humano não existiu sempre como hoje. Durante muito tempo, o seu desenvolvimento foi somente biológico, determinado pela hereditariedade. A partir da existência das formas primitivas de trabalho e da utilização dos instrumentos, o desenvolvimento humano passa a ser regido, não mais pelo biológico, mas pelo social. Para Leontiev (1978a), esta evolução da espécie humana compreende vários estágios:

- 1- Preparação biológica: em uma evolução muito lenta, ocorreram mudanças biológicas geradoras das características dos homens atuais como: perda de pêlo, mudança para posição ereta, liberação da mão e alongamento das cordas vocais. Decorrente da posição ereta foi possível a utilização de instrumentos rudimentares e o alongamento das cordas vocais permitiu suprir as primeiras necessidades rudimentares de comunicação.
- 2- Passagem do animal ao homem: o que determinou essa fase foi o surgimento do trabalho e da sociedade, em forma embrionária; com objetivo à sobrevivência. Os homens começaram a organizar-se coletivamente. Disso decorreram comunicações orais um pouco mais elaboradas.
- 3- Homo sapiens: neste estágio, o homem não é mais determinado pelo biológico, mas pelo social. Isso ocorre até os dias atuais.

O processo de hominização, passagem de animal a homem, ocorreu durante um longo processo: a partir do desenvolvimento morfo e fisiológico, o homem passou a se desenvolver por meio de atividades criadoras e produtivas, cuja expressão maior é o trabalho. Como afirma Leontiev (1978b, p. 264),

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de acção das leis biológicas. O que não determina o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.

De acordo com os estudos de Leontiev (1978a), há algumas teorias que procuram explicar

o desenvolvimento humano de formas variadas. As naturalistas, por exemplo, consideram o homem um ser biológico adaptável ao meio para sobreviver. Assim, o objeto de estudo é o organismo humano individual e a história de suas adaptações.

Conforme defende Leontiev (1978a) e demais estudiosos, a partir do materialismo dialético, uma maneira nova de conceber o desenvolvimento humano é construída. A tese central destes estudos é a influência do meio histórico-social como fonte para o desenvolvimento do psiquismo humano e nesse processo o homem se torna homem mediante relações e atividades estabelecidas com seus semelhantes, ao atribuir sentidos aos objetos da cultura e se apropriar das capacidades e habilidades humanas incrustadas nesses objetos (LEONTIEV, 1978a).

Segundo Vygotsky (1935) o meio ou entorno, como ele denomina, influencia no desenvolvimento humano em cada idade do indivíduo de uma forma, dependente das relações e do entendimento dos fatos desse indivíduo com o meio. Como afirma o autor: “O homem é um ser social, que sem a interação social não pode nunca desenvolver-se em nenhum dos atributos e características que se desenvolvem como resultado da evolução sistemática de toda humanidade” (VYGOTSKY, 1935, p.24).

Nessa perspectiva de entendimento, ao nascer cada indivíduo possui um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, um substrato físico e orgânico do desenvolvimento cultural, mas será por meio da apropriação da cultura, que acontece por meio das atividades socialmente realizadas, que o indivíduo se torna homem. Para exemplificar essa tese, Leontiev (1978a) apresenta alguns exemplos de crianças criadas fora da sociedade humana que não chegam a se apropriar de características humanas, pois adquirem os mesmos costumes daqueles que a criaram.

O homem, assim como os outros animais, é fruto da natureza. Suas condições orgânicas limitadas dependem das relações com ela. O que diferencia o homem dos outros animais é a atividade vital humana (DUARTE, 1993).

Para ratificar a idéia do nascimento do homem com um aparato biológico fundamental, mas não suficiente para seu desenvolvimento, Vygotski (1995; 2001) e Leontiev (1978a) afirmam que o animal ao nascer, já possui um conjunto de habilidades desenvolvidas ao longo da vida; duas fontes de conhecimento: o instinto e a experiência individual terminada na morte do animal. Já o homem nasce com apenas uma capacidade, a de desenvolver as capacidades com três fontes de conhecimento: a herança biológica, a experiência individual e a humana.

O homem na sua filogênese, conforme utiliza os instrumentos e realiza um trabalho, diferencia-se de todos os outros animais, pois modifica a natureza e a si mesmo simultaneamente. Na medida em que o trabalho se desenvolve, o homem também. Os processos vitais do indivíduo se desenvolvem mediante sua existência real (MARX, ENGELS, 1980). Segundo Marx e Engels (1980), a

primeira forma de trabalho tribal corresponde ao estágio rudimentar da produção. A divisão do trabalho é pouco desenvolvida e, sob esta forma de organização, os indivíduos se alimentam da caça e pesca. A segunda forma é a propriedade comunal. Ocorre na antiguidade onde se cria a propriedade privada e o início da divisão de trabalho.

A terceira forma é a propriedade feudal. Seu desenvolvimento foi maior e marcou o aumento da agricultura. Os escravos passaram a ser camponeses submetidos à servidão. Houve a oposição entre as cidades e a estrutura hierárquica, a nobreza detinha poder absoluto sobre os servos. Nesta fase, a divisão do trabalho passa a ser significativa.

É necessário apresentar o trabalho como atividade vital humana, pois por meio dela o homem se relaciona com o meio. Apresentar a evolução histórica do trabalho permite também situar a criança e suas condições neste contexto histórico construído ao longo do tempo.

Como afirma Márkus (1974, p.11): “O trabalho é, portanto, um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem medeia, regula e controla por sua própria ação seu metabolismo com a natureza” (MÁRKUS, 1974, p. 11 tradução nossa).

À medida que as formas de trabalho evoluem, novos instrumentos, cada vez mais complexos, são criados pelo homem.

Leontiev (1978a, p.70) escreve sobre a importância do trabalho à evolução da espécie humana: “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de actividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

Nesse processo, além do trabalho e concomitante a ele, a linguagem também influi na evolução do homem. Conforme as pessoas se organizam em grupos para, primeiro, satisfazerem suas necessidades biológicas, surge a linguagem necessária para se compreenderem. Neste mesmo processo de trabalho social mediado pela linguagem há o aparecimento da consciência humana (MARX, ENGELS, 1980).

A atividade do trabalho possui dois elementos essenciais: o uso de instrumentos e a divisão das pessoas envolvidas em grupo. O primeiro elemento se caracteriza pelo uso de meios externos à realização de operações. O animal usa instrumentos rudimentares, mas de forma diferente do homem. Para este seu uso tem um caráter social, coletivo, determinante das situações de comunicação.

Deste modo, o trabalho, mediado pelo uso de instrumentos e pela linguagem, acarreta mudanças na atividade dos indivíduos envolvidos, porque passa a existir a divisão de funções. Essa divisão faz com que, nem sempre, os procedimentos da atividade de trabalho correspondam ao motivo

que leva o sujeito a agir. Quando isto ocorre, Leontiev (1978a, p.77) chama este fazer de ação.⁴

Vale reiterar que a história da hominização está marcada pelo trabalho com o qual o homem modifica o meio e é modificado nas relações e se constitui como tal. Dessa forma, ele não se adapta simplesmente ao meio, nem tampouco é um ser biológico.

Vale afirmar, então, essa proposição: o “indivíduo aprende a ser um homem” (LEONTIEV, 1978a), e isto somente é possível pela sua atividade no processo de educação e de aprendizagens mediados pelos relacionamentos com outros indivíduos mais experientes. Em outras palavras, o indivíduo somente se apropriará das riquezas culturais se for capaz de as utilizar ativamente e reproduzir seus traços essenciais por meio das operações motoras e mentais nelas incorporadas. Leontiev (1978a, p. 166) assinala:

No decurso do seu desenvolvimento ontogenético o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objectos e de fenómenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objectos e fenómenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.

Vigotski (2000, p.33) conceitua o que entende por homem “Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”.

Essas proposições reafirmam que a natureza do homem vai além da biológica e, ao mesmo tempo, refutam a premissa segundo a qual o indivíduo se adapta ao meio como propunham teorias anteriores a estas de cunho histórico-cultural.

Para se constituir humano, é necessário a apropriação da cultura já produzida. “A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no facto de os processos de adaptação biológica transformarem as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie” (LEONTIEV, p.169, 1978a).

Afirmo anteriormente que o desenvolvimento humano não é regido pelo biológico, mas pelo social. Nesta direção, Pino (2005) disserta sobre dois nascimentos do ser humano: o primeiro é natural e o segundo, cultural. Para tanto, propõe um momento denominado “*momento zero cultural*”, no qual os aspectos culturais ainda não estão presentes no indivíduo, assim almeja compreender como nos tornamos seres culturais. Como o próprio autor afirma:

O momento a que estou me referindo é um momento em que as funções biológicas ainda estariam sob o comando único das “leis” da natureza e poderia corresponder,

⁴ Leontiev (2001) conceitua ação como um fazer que não satisfaz imediatamente uma necessidade, mas o conjunto de suas finalidades podem responder aos motivos de uma atividade. Este conceito será abordado no item sobre atividade.

no plano ontogenético, ao que teria sido, no plano filogenético, aquilo que os especialistas chamam de “elo perdido” da corrente evolutiva, o qual conduziu os ancestrais de *homo sapiens* do estado de natureza ao estado de cultura (PINO, 2005, p.47).

Nesta citação, Pino faz um paralelo entre a filogênese e a ontogênese para buscar uma compreensão acerca do que seja o tornar-se humano.

Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, a passagem ontogenética do homem, de um ser biológico para social, é determinante à constituição do mesmo e esta é marcada pelas relações mediadas pelas pessoas. A lei geral do desenvolvimento humano é assinalada pelas relações da pessoa com outras pessoas e com o ambiente, assim tudo que é aprendido primeiro é vivenciado externamente (relação inter pessoal) para depois ser internalizado (intra-pessoal), ou seja, tudo que é individual, primeiro é vivenciado socialmente, externamente.

Em síntese: o homem levou milênios para formar-se homem em um processo de hominização. Passou por três estágios até chegar ao *homo sapiens*. A partir dele, passou a ser homem por meio de sua atividade vital: o trabalho, mediado pelas relações coletivas e instrumentos socialmente construídos. Neste contexto, a linguagem, junto com o trabalho, teve papel essencial e formador da consciência humana.

Por isso, o trabalho, segundo o materialismo histórico e dialético, constitui condição universal para o homem se humanizar. Por meio da sua atividade laboral, o homem se apropria, se objetiva e modifica o meio e a si mesmo e desta forma torna-se homem.

Deste conceito de homem, emerge o conceito de criança e infância. Esses conceitos são importantes para este trabalho porque ao compreendermos a infância como um momento privilegiado ao aprendizado, em que as bases orientadoras são formadas, bem como a criança, como sujeito ativo e que por isso aprende e se desenvolve, outros caminhos se abrem para a educação e para a concepção de criança e infância. Portanto tratarei especificamente sobre esses conceitos no próximo item.

2.1.2 Conceito de Criança e de Infância

Alguns autores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; MELLO 1991; LIMA, 2005; EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999; 2005; SARMENTO, 1997, 2001, 2007) têm abordado esses conceitos de maneira a entendermos qual criança e infância são desejadas. Defendem a idéia da criança viver uma infância em que suas potencialidades sejam desenvolvidas ao máximo, seus direitos preservados, garantidos e que não seja nem infantilizada, nem adultilizada.

No contexto atual, a discussão das concepções de criança embasadoras da prática

educativa torna-se necessária embora, muitas vezes, essa não seja consciente para o professor. Entendo que a prática educativa demonstra as concepções de criança e de infância assumidas pelo professor e demais educadores. Em decorrência disso, se o professor considera a criança incapaz, um ser incompleto e frágil e a compara com um adulto, ele acaba por pensar e fazer por ela, até que se torne adulta e “capaz” como as pessoas adultas.

Se, ao contrário disso, o professor escuta a criança, percebe-a pela sua capacidade de fazer, como um sujeito ativo e com voz, atribui-se outro sentido ao que é ser criança e, nessa medida, ações ativas de parceria, companheirismo e empatia, todas baseadas na intencionalidade são estabelecidas com ela (MELLO, 1991). Sob esta perspectiva, a criança como sujeito histórico, é capaz de pensar e agir, com direitos próprios. É fundamental apontar que essa concepção de criança já era defendida por Vigotski e seus colaboradores no começo do século passado (LEONTIEV, 1978a; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Esta concepção de criança defendida pelo Enfoque Histórico Cultural é decorrente da tese defendida por Marx (1989) de que o ser humano se desenvolve a partir das condições concretas de vida. Ele não nasce com as características humanas, mas aprende nas relações ao longo da vida. O indivíduo, ao nascer, possui somente uma capacidade: a de aprender novas capacidades.

Vigotskii (2001) defende a idéia que desde pequena a criança se relaciona com os adultos, com o meio e se apropriando da cultura humana. Neste período da vida, desenvolve intensamente as funções psicológicas. Desse modo, para constituir-se como ser humano, a criança se faz ativa e, quando há essa possibilidade, ela mostra sua capacidade.

A oferta das melhores condições de vida na infância possibilita um aprendizado significativo, pois como afirma Leontiev (2001, p. 59) “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

As concepções de criança e infância se modificam ao longo da história. Vale destacar que a criança sempre existiu, mas a infância é socialmente construída. Segundo Sarmiento (2001, p.13-14): “A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projecto inacabado da modernidade”.

A concepção de criança e infância se afirma em vários campos de estudo como a sociologia, psicologia, pedagogia. Nos dias atuais, com maior ênfase devido às descobertas de que nesse momento, o desenvolvimento humano é acentuado bem como as tentativas de desvelar essa etapa e buscar sua compreensão e conseqüentemente uma atuação significativa do adulto. Ainda hoje, vivemos um momento de dúvidas e problemas sobre essa concepção. Um exemplo disso já se inicia com os limites etários. Segundo Pinto e Sarmiento (1997) não há um consenso de quando se inicia e

termina a infância e o ser criança.

A Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, considera o ser criança até atingir a plenitude dos direitos cívicos. Alguns contextos sociais consideram a puberdade um marco divisor entre o ser criança e o ser adulto (PINTO; SARMENTO, 1997).

O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe a faixa etária para criança até doze anos e para o adolescente até dezoito. Neste trabalho, assim como propõe o estatuto, considero o momento de ser criança até os doze anos.

Como afirma (SARMENTO, 1997) “Assim “ser criança” varia entre sociedades, uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”.

Conforme afirmam Pinto e Sarmento (2007) a história da infância tem sofrido um processo de ocultação e, hoje, a medida que os estudos avançam “o que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo aquilo que a ciência (ainda?) não pode alcançar” (SARMENTO, 2007, p.25).

Sarmento (2007, p.36) conceitua por infância:

[...] é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Segundo Sarmento (2007) a partir do século XVII passa a constituir a ideia de infância como uma fase própria do desenvolvimento humano, mas ainda assim não corresponde a uma única ideia de infância. As concepções de infância são fundadas em algumas variáveis: classe social, etnia, religião, nível de instrução da população.

Dahberg; Moss; Pence, (2003) descrevem alguns dos diferentes olhares sobre a criança:

A criança vista como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Nessa perspectiva, a criança é vista como uma tábua rasa que deve ser preparada pela escola para o futuro, unicamente, para o estudo posterior e o trabalho. Seu objetivo é reproduzir conhecimentos e habilidades, valores dominantes do capitalismo atual como a competitividade, o individualismo, a importância do trabalho remunerado e do consumo.

A criança como inocente, um ser puro, pelas suas qualidades inatas, busca sempre a verdade, a virtude e a beleza, mas pode ser corrompido pela sociedade. A partir desse entendimento, a instituição educativa pode ser compreendida como espaço de cuidados, cuja pretensão é evitar as agruras e corrupções do mundo.

A criança como um ser biológico que se desenvolve em estágios progressivos até a maturidade. Dessa maneira de compreendê-la, constroem-se lugares de educação sistematizada

pouco cooperadora para o desenvolvimento infantil, uma vez que o seu aparato genético tem força propulsora no desabrochar das qualidades humanas. Nessa concepção é importante ressaltar que o desenvolvimento da criança é inato, ele só depende dela. Assim, a criança é um ser mais natural do que social. Nessa ótica, a criança é vista por categorias mensuráveis, caracterizadas como desenvolvimento social, intelectual e motor, que não se relacionam entre si (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho. Desde a década de 60, o mercado de trabalho necessita, em grande escala, da mão de obra masculina e feminina. Com esse quadro, as crianças devem ser cuidadas por outras pessoas e as escolas buscam privilegiar o cuidado em detrimento a educação (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Sarmiento (2007), assim como os autores citados acima, apresenta algumas visões de criança e infância. Esse autor sustenta a tese de que a criação de muitas representações das crianças produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Apresenta um período chamado de “criança pré-sociológica”.

Nesse período a criança é considerada “como uma entidade singular, abstracta, analisada não apenas sem recurso à idéia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica” (SARMENTO, 2007, p. 29).

O autor (2007) apresenta, nesse período, algumas imagens já expostas aqui: criança como reprodutora de conhecimento, identidade, cultura; criança como inocente; criança como ser biológico. Além dessas imagens ainda apresenta:

A criança má, associada a uma idéia de que todo corpo e natureza necessitam ser controlados, domados, pois a criança tem potencialidades permanentes para o mal.

A criança inconsciente, vista como um preditor do adulto mais do que como ser humano completo, um actor social com suas especificidades (SARMENTO, 2007).

Segundo Sarmiento (2007) todas as concepções citadas possuem traços de negatividade. A criança considerada como não- adulto, até na própria etimologia da palavra *Infans* – o que não fala.

Contrapondo a essas concepções, o Enfoque Histórico-Cultural considera a criança e a infância como um momento único da vida em que o desenvolvimento das funções psíquicas⁵ ocorrem de maneira rápida, e quanto melhores forem as condições de vida mais o sujeito se desenvolve. Para tanto a criança é encarada como sujeito histórico, social e necessariamente ativo.

Uma concepção apresentada por Dahberg; Moss e Pence, (2003) vem ao encontro do ideário do Enfoque Histórico-Cultural:

A criança como uma co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Numa perspectiva de repensar os entendimentos sobre o que seja a criança e infância, é essencial considerar:

- Infância como construção social elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais;
- Infância como um período da vida construído socialmente, pois sua contextualização está baseada no tempo, local, cultura e varia segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas, portanto não é universal;
- Crianças como atores sociais, ativos, com voz própria;
- Estudo dos relacionamentos sociais e culturais das crianças;
- Contribuição das crianças para recursos e produções sociais.

Tais premissas fundamentam idéias, nas quais a criança, como parte do mundo, tem voz e participação efetivas em contraposição à idéia de criança passiva e frágil, receptora dos conhecimentos socialmente elaborados, sem lhes atribuir sentido.

Nesta construção da criança “rica”, a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo (DAHBERG; MOSS; PENCE, p. 72, 2003).

Pela atitude ativa de quem aprende e de quem ensina, a escola passa a ser lugar para transmissão e mediação do sentido do conhecimento científico, onde se educa para a liberdade, autonomia e humanização.

Um exemplo dessa proposta é a educação organizada na região de Reggio-Emília (norte da Itália). Nesse lugar, instituiu-se a denominada “pedagogia da escuta”, na qual crianças, professores e pais são protagonistas das relações educativas e todos os envolvidos são capazes de falar, ouvir, opinar, pensar, expressar-se mediante relações de reciprocidade. Esse entendimento da educação envolve observação, reflexão, diálogo, investigação e registro/documentação alicerçados numa compreensão da criança como seres pensantes e que aprendem em suas diferentes culturas e contradições. Como afirma Rinaldi (1999, p.1)

Escuta, pois, antes de tudo como metáfora de disponibilidades, como sensibilidade

⁵ Neste trabalho os termos psicológicos, psíquicos, psique possuem o mesmo significado.

para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido mas com todos os sentidos: com a vista, com o tato, com o paladar, com o olfato, escuta cem, mil linguagens, símbolos, códigos com os quais nos exprimimos e comunicamos, com os quais a vida se exprime e comunica a quem sabe escutá-la.

Escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem [...].

Para Mello (1991), há dois princípios essenciais fundadores das vivências nessas instituições educativas de Reggio-Emília. Em primeiro lugar, abertura dessas instituições em relação aos seus ambientes externos e internos. Internamente, há a possibilidade de socialização entre os grupos da instituição, entre crianças maiores e menores e também entre professores e seus colegas de trabalho e entre os adultos e as crianças. Externamente, há inclusão de pais, mães e comunidade participantes das relações estabelecidas nesses espaços.

Em segundo lugar, a escola se constitui pela experimentação da criança, o que inviabiliza ações educativas baseadas em métodos pré-fabricados. Tais princípios norteiam o trabalho de Reggio-Emília. Como já dito, se vê a criança como sujeito capaz de agir com seus colegas, ambiente, pais e educadores, e todos atuam como protagonistas ativos nas experiências ali realizadas (DAHBERG; MOSS e PENCE, 2003; MELLO, 1991).

Essa experiência de Reggio Emilia, utilizada como exemplo, vai ao encontro do Enfoque Histórico - Cultural defendido neste trabalho, sobretudo, por se fundamentar na criança com suas infinitas potencialidades para aprender e, ao mesmo, considerar como vértice essencial a aprendizagem nas interações com o outro. Por trás dessas idéias, está a proposição de que vivências diferenciadas com os objetos da cultura, mediadas por outras pessoas, fazem da criança um sujeito que, ao aprender, se desenvolve e, por conseguinte, cada vez mais, aprende a realizar o que antes não sabia (VIGOTSKII 2001; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993).

O enfoque aqui defendido vislumbra uma criança com direito a uma infância orientada por afazeres intencionais. Como afirma Lima (2005, p.7):

Em virtude dos sentidos diversos que são atribuídos à criança, à infância e à sua educação, o movimento político-pedagógico a que nos unimos procura conceber a criança e a infância de modo a garantir sua atividade, seus direitos e necessidades de conhecimento. Ao fazê-lo, a tentativa é a de contribuir na luta para que esses direitos sejam efetivados. Essa luta decorre das mudanças sociais, políticas e dos princípios psicológicos e pedagógicos que vêm subsidiando novos olhares sobre o papel das aprendizagens e experiências infantis no desenvolvimento pleno do homem.

Segundo Lima (2005), para proporcionarmos uma prática potencializadora, possibilitadora

de aprendizados capazes de desenvolver a inteligência e a personalidade intencionalmente, uma opção é o trabalho com as rotinas educativas que organizam espaços, tempos, relacionamentos e materiais, que podem incluir a documentação pedagógica (“como um recurso didático-pedagógico propulsor de reflexões acerca *da* e *para* a prática educativa potencializadora”). Dessa maneira, a documentação se torna síntese dos sentidos, resultados e processos registrados das atividades vivenciadas por adultos e crianças. Ela fornece informações de reflexão sobre e para a prática educativa. Nesse processo educativo de formação de adultos e crianças, há possibilidade de ampliação, revisões e modificações nas quais se incluem as vozes das crianças e dos educadores (LIMA, 2005).

Como defendo neste estudo, as proposições da autora anunciam como a prática educativa pode contemplar a criança, não apenas como um ser biológico, mas como ser social que se constitui como homem mediante as interações com pessoas e vivências variadas.

É possível considerar, sob esse enfoque, a importância do aparato biológico humano para esse desenvolvimento, no entanto ter ciência de que são as vivências e as realizações ao longo da vida que nos tornam humanos. Sem possuímos um cérebro humano, é impossível apropriar-se das características próprias do gênero humano. Como ratifica Mukhina (1996, p. 39), “a extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia do cérebro animal”. Mas somente mediante condições concretas e significativas de vida, a atividade e a educação podem mediar e orientar as possibilidades da infância e, posteriormente, de outros momentos da vida.

Embora o desenvolvimento da criança será tratado no próximo item, vale ressaltar que as teorias que a estudam e ao seu desenvolvimento mostram a concepção e a postura que devam ser assumidas frente à criança. Darwin foi o primeiro a se preocupar com o desenvolvimento da criança, pois queria saber as leis do desenvolvimento de todo ser vivo, a partir do enfoque biológico. Seus estudos precursores formaram base para outros posteriores, tanto para aqueles que seguiram o enfoque biológico, como para aqueles que o contestam.

Do enfoque biológico, são possíveis algumas proposições. Esse enfoque apóia-se nas leis da hereditariedade e da adaptação ao meio externo. De acordo com essa lei, a criança passa por uma série de estágios que são amadurecidos ao longo do desenvolvimento (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993); ela se desenvolve por si só. Nessa perspectiva, a criança desenvolve-se mediante a maturação interna, biológica, independente da força do meio externo nesse desenvolvimento.

Já o Enfoque Histórico-Cultural afirma que “O homem é um ser social e a criança, desde o princípio, cresce e se desenvolve entre outras pessoas no mundo criado pelo homem e assimila as conquistas da cultura humana.” (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993, p.9 tradução nossa).

Nesse enfoque, a educação é indispensável, mas não qualquer educação, e sim uma educação intencional e consciente, que será responsável pelo desenvolvimento integral e máximo do indivíduo. Uma educação intencional formará bases para a futura personalidade da pessoa que, portanto, não é biológica, mas social.

Parafraseando Mukhina (1996), o homem herda suas aptidões e qualidades psíquicas por meio da herança social. Essa mesma autora afirma que a criança, ao nascer, possui reflexos não-condicionados e, logo após, se formam os denominados reflexos condicionados que são uma síntese dos primeiros contatos dela com o mundo externo. Durante a infância, decorrente da quantidade de impressões externas, da educação recebida e das atividades realizadas pela criança ocorre um desenvolvimento intenso do organismo, em particular do cérebro e do sistema nervoso. “A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (MUKHINA, 1996).

Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, nessas relações estabelecidas pela criança, todas as apropriações psíquicas se formam primeiro em nível interpessoal, nas relações externas, com outras pessoas, e, posteriormente, no nível intrapessoal, mental, como atividade interna do indivíduo. A passagem das funções do nível social para o individual dá-se o nome de “internalização” (MUKHINA, 1996).

Os adultos, educadores de crianças, são os principais responsáveis por esse processo de internalização, que considera dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento efetiva e a zona de desenvolvimento potencial. A primeira é caracterizada por tudo que o indivíduo sabe fazer sozinho; já a segunda é constituída por aquilo que o indivíduo é capaz de fazer quando o outro lhe ensina com ajuda. Os adultos devem atuar sempre na zona de desenvolvimento potencial para que a criança aprenda e se desenvolva (MUKHINA, 1996, VYGOTSKII, 2001).

Para um desenvolvimento pleno das crianças, o adulto deve proporcionar a elas o conhecimento do mundo circundante desenvolvendo a percepção, o pensamento por imagens, a imaginação, a personalidade, a memória, a atenção, a comunicação. Na infância, estão em desenvolvimento as bases formadoras da inteligência, da personalidade e do domínio paulatino da conduta.

Desta forma, a infância é um período do desenvolvimento humano no qual o sujeito é ativo, interpreta, apropria e objetiva-se e, portanto:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-

instrucional, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continua preencher. (SARMENTO, 2007, p.35-36).

Em síntese, existem várias concepções acerca do conceito de criança e infância coexistentes ao longo da história e no momento atual. Pelos preceitos do Enfoque Histórico Cultural é possível construir um conceito de criança ativa, participativa, co-constutora de conhecimentos, capaz de aprender e se desenvolver mediante as condições materiais e imateriais de vida.

2.2 Educação, Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem

Este item tem como objetivo essencial a reflexão sobre alguns pressupostos necessários em relação aos conceitos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural. Conforme já apontado, essa discussão amplia as idéias precedentes e contribui para pensarmos sobre a natureza humana.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a educação promove o desenvolvimento e as funções são externas antes de se fazerem individuais. Portanto, essa concepção envolve sempre parceiros mais experientes, que se fazem mediadores do processo da aprendizagem. Desta forma, todas as funções psíquicas superiores aprendidas são primeiro realizadas no âmbito interpessoal, nas relações exteriores, para então serem intrapessoais, interiores. Como assevera Mukhina (1996, p.50)

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsiona esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. *O ensino vai diante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.*

Para explicar o processo de desenvolvimento, Vygotski (1995, p.144-145) se utiliza da teoria das três etapas do desenvolvimento da conduta propostas por Bühler: Instintos ou fundo inato, hereditário, dos procedimentos da conduta; adestramento ou etapa dos hábitos e reflexos condicionados; reação intelectual.

Estas três etapas são biológicas e relacionam-se entre si. A segunda etapa apóia-se na

anterior e faz com que as primeiras experiências individuais ocorram na criança. A terceira etapa apóia-se nessa e realiza a função de adaptação da criança às novas condições de vida. Uma etapa não elimina a outra, mas coexistem de maneira dialética.

As etapas propostas por Bühler são consideradas por Vygotski (1995), no entanto para ele há uma quarta: a da vontade. Diferente das outras, ela não está apoiada nas anteriores. Neste momento, o próprio tipo de orientação do desenvolvimento da conduta é modificado e passa a ser histórico. Isto não significa que as etapas anteriores desaparecem. Elas coexistem com esta última.

Assim, segundo Leontiev (1978b, p. 153), Vygotski introduz a idéia da “historicidade da natureza do psiquismo humano e a reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica”, baseando-se em duas hipóteses:

- As particularidades humanas nascem das transformações dos processos naturais em processos mediatizados;

- Toda mediação tem a forma de estímulo exterior.

Como afirma Mukhina (1996), são necessárias duas condições para que haja o desenvolvimento humano: Heranças naturais do organismo - a criança herda um sistema nervoso humano, “um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem” (p.36) e; herança social - a criança necessita de condições concretas de vida e ensino.

Ao nascer, a criança possui um cérebro disponível para captar e fixar o que lhe é ensinado e mesmo depois do seu nascimento, o cérebro continua a se desenvolver. Quando bebê, o indivíduo conta com os reflexos não condicionados, formas primitivas e inatas de comportamento auxiliadoras na satisfação das necessidades orgânicas como: respiração e alimentação (MUKHINA, 1996).

Os reflexos condicionados surgem, desde a tenra idade, alicerçados nos não condicionados. Ambos são elementares e garantem condições à criança nos primeiros contatos com o adulto e se apropria de diversas experiências sociais iniciadoras do desenvolvimento da personalidade infantil (MUKHINA, 1996).

Vygotski (1995) chama esses reflexos elementares de estruturas iniciais ou funções psíquicas inferiores. Aquelas etapas do desenvolvimento propostas por Bühler estão nelas inseridas. As outras estruturas apreendidas por meio do contexto social são chamadas de funções psíquicas superiores.

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito já surge desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo. Em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser compreendido como uma mudança da estrutura fundamental inicial e o aparecimento em sua base de novas estruturas caracterizadas por uma nova correlação das partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado

fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas nascidas durante o processo do desenvolvimento cultural, nós as denominaremos como superiores, porquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121 tradução nossa).

Nos relacionamentos interpessoais e com o ambiente, a criança aprende com *ações práticas ou de orientações* como comer, escovar os dentes, e ao mesmo tempo, *ações internas* por meio das quais ela examina os objetos, elabora a idéia para o jogo de faz-de-conta. As duas ações constituem o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico, pois ampliam a percepção, a razão, a imaginação, a memória (MUKHINA, 1996).

A educação pode ocorrer de duas formas: espontânea ou intencionalmente. No primeiro caso, a educação não é previamente organizada, como por exemplo, quando a criança aprende a usar os talheres pela vivência diária. Possivelmente ninguém planejou ou intentou ensinar essa criança, no entanto, alguém foi responsável por sua educação. Já no segundo caso, o educador tem a intenção de ensinar e é o que deve ocorrer na escola (DUARTE, 1993).

Como afirma Duarte (p.47-48, 1993):

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

De maneira geral, a educação dada em casa é espontânea. Ao freqüentar a escola, a educação da criança passa a ser intencional. Duarte (2001) discute a necessidade da existência da escola e da educação intencional na medida em que a sociedade se torna mais complexa:

O fato de que o processo de educação dos indivíduos tenha historicamente passado à condição de um processo direto e intencional está ligado ao caráter mediador entre a esfera da vida cotidiana dos indivíduos e a atividade social. A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridas de forma espontânea e natural (DUARTE, 2001, p.50).

Seja de forma espontânea ou intencional, tudo que a criança se apropria passa do inter para o intrapessoal. Assim, a criança aprende, desenvolve-se, vivencia com seus pares mais experientes e, em seguida, interioriza. Do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, a criança não se desenvolve e torna-se apta para aprender, mas aprende para se desenvolver.

Vygotskii (2001, p.111-112) define dois níveis de desenvolvimento denominados de zona de desenvolvimento real ou efetiva e zona de desenvolvimento potencial ou próxima:

Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial.

Em outras palavras, a zona de *desenvolvimento real ou efetivo* é aquela na qual a criança realiza sozinha uma tarefa, sem a ajuda de outrem. Entretanto, para chegar neste nível, antes ela já teve ajuda. A zona de desenvolvimento próximo é caracterizado por aquilo que a criança só realiza com a ajuda de outras pessoas (BEATÓN, 2005; Vigotskii, 2001).

Todo conhecimento apreendido pelo sujeito sempre está apoiado nos conhecimentos anteriores - zona de desenvolvimento efetivo. Esse processo educativo ocorre de forma dialética, contínua e dependente das vivências realizadas e sempre permeadas pela dimensão afetiva e emocional (BEATÓN, 2005).

Assim, essa forma de conceituar as zonas de desenvolvimento supera a psicologia então vigente, pois seus métodos de avaliação eram elaborados para verificar a capacidade da criança de realizar sozinha uma tarefa, ou seja, só na zonal que Vigotskii (2001) conceitua como efetiva. Esse autor amplia seu conceito ao apontar que a criança possui duas zonas de desenvolvimento e que o bom ensino deve sempre considerar a zona de desenvolvimento efetivo em que a criança está, mas atuar na zona potencial.

Nesta perspectiva, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento humano no processo de aprendizagem intersíquica para intrapsíquica no qual a imitação tem papel fundamental, pois somente é possível imitar aquilo que se encontra na zona de desenvolvimento proximal. Como assevera Vygotski (1995):

[...] a imitação é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança [...] Não se trata de uma simples transferência mecânica de um para outro, mas está relacionada com certo entendimento da situação [...] O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto [...]. (Vigotski, 1995, p. 137 tradução nossa)

Para o Enfoque Histórico-Cultural, “o outro” é indispensável para o desenvolvimento psíquico do ser humano. Beatón (2005) afirma como “o outro”, a pessoa ou o instrumento da cultura mediador das vivências e atua no nível de desenvolvimento potencial. “O outro” inclui:

Adultos (pais, professores ou quaisquer outros adultos portadores da cultura relacionados com o aprendiz); pares com maior desenvolvimento ou mais avançados; os meios técnicos interativos

como a televisão, internet, livros e o próprio sujeito, que num momento posterior à sua aprendizagem, torna-se um promotor de seu próprio desenvolvimento (BEATÓN, 2005). Em outras palavras, quando uma criança adentra ao Ensino Fundamental ela pode ter em determinadas situações e experiências educativas o seu próprio OUTRO (em consideração aos conhecimentos aprendidos na Educação Infantil) como também os materiais da cultura disponíveis e acessíveis a ela (novos livros, novas tecnologias) e, sobretudo, o professor como elementos mediadores de novas aprendizagens.

Para Pino (2005, p. 167), o nascimento cultural principia nas relações da criança com o outro. Este autor assinala: “O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro”.

Beatón (2005) afirma que existem quatro níveis de ajuda para “o outro” atuar.

- Primeiro nível: o parceiro mais experiente recorda ao sujeito sobre o que está sendo aprendido,
 - Segundo nível: “o outro” recorda e faz referências ao conhecimento prévio,
 - Terceiro nível: a elaboração do conteúdo aprendido é realizada em conjunto
 - Quarto nível: “o outro” realiza sozinho uma demonstração, uma explicação do conceito.
- Portanto, no primeiro nível de ajuda, o individuo aprendiz é mais independente e está mais próximo de alcançar a zona de desenvolvimento efetivo.

Esta divisão dos níveis e relações estabelecidas entre os sujeitos ocorre de forma dialética. Aquele que ensina pode, por exemplo, naquele momento ser o seu próprio “Outro” e ainda ampliar os seus conceitos sobre o que está em pauta.

Nesta perspectiva, o Enfoque Histórico-Cultural oferece uma concepção de educação, ensino e aprendizagem bem como do papel que cabe às instituições educativas. Desta maneira, remete a uma mudança de paradigmas, como por exemplo, à forma de ensino, de aprendizagem, às avaliações propostas, à concepção de criança do ponto de vista do professor, à organização dos espaços.

Uma educação intencional, pautada na idéia de que aprendemos a ser homens, muda a concepção de educação e, portanto, as ações do professor. Como afirma Mukhina (1996, p.53-54):

Dessa forma, o ensino pode influir na orientação do desenvolvimento dos processos psíquicos. Isso não significa que se possa ensinar qualquer coisa à criança sem levar em consideração sua idade. O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.

O professor é responsável por proporcionar um ensino intencional atuante na zona de

desenvolvimento proximal, ao levar em consideração que o bom ensino é aquele precedente ao desenvolvimento.

O papel do professor, neste sentido, assume uma importância fundamental. É ele quem deve organizar materiais, metodologias, situações didáticas, enfim, que possibilitem à criança a aprendizagem e, com ela, o desenvolvimento. É ele que tem a função de interagir com as crianças e de favorecer a interação entre elas... (BISSOLI, 2001, p.31).

Parafrazeando Duarte (2001), o bom professor mantém uma relação consciente com o papel do trabalho educativo. Ele precisa saber para qual tipo de prática social está formando o indivíduo. Neste processo, o professor forma e forma-se. Como afirma Duarte (2001, p. 56):

Para o educador, sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade quando ele pode produzir a humanização dos educandos. A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando.

Assim, tanto o professor como a criança se formam na atividade. Em cada período da vida, construído historicamente, há uma atividade principal, por meio da qual o indivíduo aprende e se desenvolve. Toda atividade é permeada pela emoção e afetividade.

A função de proporcionar e auxiliar o desenvolvimento da criança cabe à escola mediante os conteúdos propostos e a metodologia utilizada, e estes denotam a compreensão da escola das condições adequadas para o desenvolvimento infantil.

A criança participe é essencial no processo de aprendizagem uma vez que somente quando está em atividade aprende. No entanto, como já expus no item anterior, seu lugar é determinado pelo adulto, pelas suas relações realizadas com ela, que determinam o que ela pode ou não realizar. Por considerar a criança capaz, ativa, Mello (2000, p.88) afirma:

Dessa nova concepção de criança, nasce uma nova relação adulto/criança que se constrói entre o educador, também aprendiz, e a criança competente: uma relação de parceria e de acesso partilhado ao conhecimento. Mesmo que o educador domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, os devaneios, com o ritmo de abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer da criança; ao contrário, partindo deles, cria novos desejos e os eleva a níveis cada vez mais complexos.

Ao longo dos seus estudos, Leontiev (1978b) apresenta o significado das atividades, à

medida que o homem as vivencia para resolver seus problemas socialmente constituídos. Novos objetos e formações psíquicas superiores são criados para responder às suas necessidades históricas. Conforme o autor, o homem desenvolveu algumas faculdades como condições de apropriação de novos conhecimentos, por exemplo, o desenvolvimento do *ouvido verbal* e da comunicação.

Graças aos processos de atividade mediados, a criança se humaniza. Para exemplificar: ao longo dos primeiros anos de vida, o adulto torna a criança um interlocutor e possibilita iniciativas antecipadoras do desejo de comunicação (além dos gestos, das emoções, das expressões faciais). É o início dos primeiros balbucios, das falas condensadas “Mama!” (poderia significar: Mamãe, estou com fome e quero mamar!). Por meio de conversas com a criança, os adultos mediatizam a internalização do desejo de comunicação verbal com as pessoas do seu entorno.

Essa iniciativa antecipadora dos adultos também se estende para outras aprendizagens: em relação à ação com objetos, outra atividade essencial na infância, o adulto apresenta os objetos à criança a partir do seu uso: abre e fecha caixas, latas com tampas, gira a bola, por exemplo. Nessa mediação, o interesse da criança é o objeto e somente em outro momento da atividade com objetos seu interesse será as relações com o adulto, o que culminará na apropriação da brincadeira de faz-de-conta, cujo conteúdo são essas relações sociais dos adultos. Vale acrescentar que todas essas aprendizagens são apropriadas nas relações mediadas por pessoas mais experientes e, de modo geral, nas creches, nas escolas infantis e nos lares, é o adulto que ocupa esse lugar de mediador, parceiro mais experiente, sem desconsiderar o papel mediador de colegas participantes desse convívio com as crianças.

Para Lísina (1987), a comunicação é, assim, determinada pela interação entre pessoas que trocam diferentes informações com o objetivo de atingir um resultado comum. Isso porque, em diferentes ambientes sociais, desde muito cedo, as crianças comunicam-se entre elas e com os adultos. Os pequenos e as pequenas são, assim, inseridas na atividade de comunicação oral a partir da *iniciativa antecipadora* dos sujeitos mais experientes que a circundam.

Na infância, a apropriação das formas iniciais de comunicação é paulatina e pautada em experiências que exigem das crianças comunicar-se mais e por um tempo maior. Nos primeiros dias de vida, por exemplo, não há a necessidade de comunicação, mas a partir das relações cotidianas que os adultos estabelecem com a criança, considerando-a um sujeito na relação de comunicação, inicia-se o interesse pela comunicação com o outro. Vale destacar que, assim como a apropriação de outras aptidões humanas, a comunicação não é inata, mas ocorre pela internalização da necessidade social de comunicação (LÍSINA, 1987; MUKHINA, 1996).

Essas necessidades humanas apropriadas pelas crianças são aprendidas mediante condições favoráveis de vida e de educação (LÍSINA, 1987). A título de exemplificação, com relação à

comunicação, a necessidade que a criança pequeninha tem de que alguém cuide dela e a conduta do interlocutor de mais idade tornam-se propulsores de atitudes comunicativas. Essas condições dependem não somente da criança, mas principalmente da relação entre a criança e os parceiros mais experientes que poderão realizar várias ações para que ela desenvolva-se plenamente.

Nesse processo eminentemente social de humanização, a princípio, a criança aprende por imitações e ao longo dele, as aprendizagens se tornam mais complexas por meio do ensino e da educação. Importante salientar que, para se apropriar da cultura, a criança precisa ser ativa e realizadora de atividades. Em cada época da vida há uma atividade principal e promotora de aprendizagens e conseqüentemente de desenvolvimento cultural.

Para ampliar esta reflexão, farei no próximo capítulo uma discussão a partir dos seguintes questionamentos: o que é atividade? E atividade principal? Como elas contribuem para o desenvolvimento humano?

CAPÍTULO 3

**ATIVIDADE DO SUJEITO APRENDIZ: BASES PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA**

CAPÍTULO 3

ATIVIDADE DO SUJEITO APRENDIZ: BASES PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

No item anterior, detive-me na reflexão sobre desenvolvimento, ensino e aprendizagem. No próximo item, conceituo atividade e todos seus os processos internos e externos a ela inerentes, pois para que o ensino proporcione aprendizagem e, desta forma, o sujeito desenvolva-se, é imprescindível a realização de atividades. Trato aqui dos seus processos constituintes de forma isolada, no entanto, vale ressaltar que essas ocorrem num processo conjunto e dialético.

3.1.1 Atividade

A atividade é responsável pela constituição da espécie humana e do indivíduo. No desenvolvimento da filogênese, a partir da construção dos objetos e das formas iniciais de trabalho, o homem passa a ser homem. Nesse momento a pessoa, por meio das atividades, condiciona e é condicionada pelo entorno em que vive. Nesse processo, são criadas novas necessidades. Estas são supridas pelas atividades mediadas pela linguagem, indispensável para a formação da consciência humana (LEONTIEV, 1978 b).

Segundo Vygotsky (1935) o entorno não pode ser considerado a partir de um padrão absoluto, mas sim relativo e deve levar em consideração a relação que existe entre a criança e o seu entorno. A justificativa para tal consideração é a variação do papel do entorno dependente da idade e da relação da criança com o meio.

O entorno modifica ao longo da vida do ser humano. Antes de nascer, o entorno do bebê é o útero materno, quando nasce o entorno se apresenta de forma limitada pelas incapacidades da criança de se levantar sozinha e de não falar, de forma que entra em contato com o meio de acordo com o que os adultos lhes oferecem. Depois de forma gradual a criança começa a ter mais contato com o meio circundante. Como afirma Vygotsky (1935 p.3) “Em cada idade, a criança se depara com um entorno organizado de modo especial, pois que o entorno, no sentido puramente externo da palavra, se mantém e muda à medida que a criança passa de uma idade a outra”.

A atividade do sujeito depende da relação dele com o entorno. Nele a criança está em contato com o produto final ao qual chegará. Um exemplo citado por Vygotsky (1935) é a conversa de uma criança pequena (que fala algumas palavras soltas) com sua mãe (que faz frases utilizando a gramática e a sintaxe complexas). Nessa conversa a criança já encontra o produto final (a fala da mãe), o qual futuramente aprenderá.

A atividade é “toda relação do sujeito com o mundo” (BISSOLI, p.87, 2005), e essa ocorre mediante as apropriações e objetivações afirmadas por Duarte (1993, p.28) como a expressão da essência da humanização tanto do gênero humano como do indivíduo. “A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie”.

Segundo esse autor, baseado em Marx, o homem é distinguido dos outros animais pela reprodução da sua atividade vital, que é a relação do sujeito com o meio em busca, em primeiro lugar, da satisfação das suas necessidades básicas de sobrevivência. O homem cria sua realidade e, simultaneamente, transforma a natureza e a si próprio. Como afirma Duarte:

O homem ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente (DUARTE, p. 31, 1993).

O homem cria instrumentos à medida que observa a natureza, por meio de apropriações e objetivações, para suprir suas necessidades básicas. Há necessidade da utilização dos instrumentos para que ocorra tanto a apropriação como a objetivação. Conforme Duarte afirmou (p.35, 1993)

[...] na produção de instrumentos: o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem a apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza.

A apropriação das objetivações existentes é necessária antes que o homem possa objetivar-se. A relação entre apropriação e objetivação, “a síntese da atividade humana” (DUARTE, p.43,1993), será sempre dialética e configura as características do gênero humano. O indivíduo sempre se desenvolve com ajuda de um mediador mais experiente porque todo aprendizado, primeiro necessita ser vivenciado coletivamente para depois se internalizar e, desta maneira, o indivíduo constitui o gênero humano e a si próprio.

Na atividade se encontra o substrato da consciência humana refletora e refratora da realidade. Por meio da atividade, o sujeito apropria-se e objetiva-se da cultura formada pela humanidade de forma a reproduzir, ampliar e modificá-la (LEONTIEV, 1978 b).

Conforme Shuare (1990, p. 21) afirma:

A partir do conceito de atividade como unidade orgânica de suas formas sensorial-prática e teórica, o marxismo supera a ruptura entre a teoria e a prática e afirma o

encontro de sua expressão na atividade, a essência genérica do homem. O caráter integral da atividade se sintetiza no conceito de prática abrangentes das múltiplas formas da atividade humana e que coloca em sua base o trabalho como forma superior de manifestação. A atividade não só determina a essência do homem, mas também, a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, ela cria o homem mesmo. (SHUARE, 1990, p. 21 tradução nossa).

Para o materialismo dialético são importantes dois momentos:

- 1- A atividade é sempre realizada por um sujeito sócio-histórico;
- 2- A atividade sempre é “objetal” e tem o materialismo inerente a si. (SHUARE, 1990, p.21).

Como afirma Marx e Engels (1980), a atividade vital humana é o trabalho. Por intermédio dele há o desenvolvimento da filogênese da espécie humana. Deste modo, a psicologia soviética, baseada em Marx, muda a concepção de homem vigente e destaca a importância da atividade humana, sempre ligada a uma ação material realizada pelo homem num dado momento histórico. A partir do momento em que ele passa a agir ativamente no meio e modifica-o assim como a si mesmo, a consciência aparece.

Como já mencionei no item sobre o conceito de homem, o uso de instrumentos criados, primeiramente para a satisfação de suas necessidades biológicas, altera sua relação com o meio bem como o seu desenvolvimento. No início, os instrumentos eram feitos baseados nos elementos da natureza. Eram utilizados de forma intencional para facilitar o trabalho (LEONTIEV, 1978b). À medida que se tornaram mais complexos, houve a divisão do trabalho e assim surgem as ações.

Por ação, Leontiev (1978b) conceitua: um fazer que sozinho não satisfaz diretamente uma necessidade, mas faz parte de um conjunto de práticas que atingem o objetivo final da atividade. Por exemplo: a caça é uma das primeiras atividades humanas. Sua finalidade é satisfazer a fome. Para atingir seu objetivo, a atividade é constituída por diferentes ações com suas funções, finalidades e instrumentos específicos e próprios. Conforme a sociedade realiza atividade, aprende a fazer a divisão do trabalho entre si e cada homem executa uma ação, assim a necessidade é satisfeita pelo conjunto de todas as ações (LEONTIEV, 1978b).

Nesse processo, o uso da linguagem, responsável pelas relações simbólicas, auxilia, sofisticada e possibilita as relações humanas e a comunicação entre as pessoas (LEONTIEV, 1978b).

Leontiev (2001), em seus estudos, partiu da atividade como uma categoria proposta por Marx e apresenta-nos sua estrutura, bem como sua determinação da consciência e da personalidade humana. Como já discutido em item anterior, a atividade do homem serve para satisfazer suas necessidades. Toda atividade tem um objeto como alvo e é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva.

A atividade é objetiva, depende da situação concreta de vida, e, simultaneamente, é

subjetiva, pois depende das motivações pessoais de cada sujeito, isto é, o modo como este se objetiva e se apropria das características psicológicas de cada atividade, cujo processo se constitui de partes internas compostas por necessidades, motivos, finalidades e de outras externas, dentre elas, as ações e operações (LEONTIEV, 2001).

Leontiev (2001, p.68) conceitua: “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”.

É possível destacar, a partir desta definição, que toda atividade é motivada por necessidades de conhecimento e todas as ações do processo se dirigem para um objetivo final. Um exemplo para clarificar essa idéia: na escola, haverá uma festa e as crianças fazem um convite por escrito aos pais, cujo objetivo final é seu comparecimento. Portanto, essa atividade escrita, não se constitui como uma simples tarefa para a maioria das crianças. Evidentemente, se alguma criança não quer que a família compareça ou por algum motivo, a elaboração do convite não a impulsiona a agir, a realização passa a ser uma tarefa e não uma atividade. Desse exemplo, é possível inferir que nem sempre o que é atividade para um sujeito o é para o outro.

A atividade é um sistema que possui estruturas constituídas por: motivos, objetivos, ações e operações. O motivo é gerador da atividade. Leontiev (1978b) aponta o objeto como seu motivo real. A motivação está sempre permeada pelas emoções, que podem ou não ser de conhecimento do indivíduo, mas precisam existir, pois caso contrário, não há atividade.

Leontiev (1987b) diferencia motivo de necessidade. Para este autor, a necessidade é inerente a todo ser humano, por exemplo, temos a necessidade de alimento, mas essas necessidades naturais não se configuram como motivo. Em paráfrase a Leontiev (1987b), o homem não conhece o objeto, que deverá ser descoberto para satisfazer, pela primeira vez, sua necessidade. Esta se dá sempre em nível psicológico mediado pelo reflexo psíquico, mas é suprida de modo concreto, por meio dos objetos. À medida que o homem conhece o objeto adequado, sua necessidade se torna motivo.

Nesse momento, vale especificar os tipos de *motivo*. Para que haja uma atividade, a existência de um motivo impulsionador das ações humanas é necessária. Isso suposto, Leontiev (1978b) distingue dois tipos de motivos: os geradores de sentido e motivos-estímulos. Pelo primeiro, compreende-se aquele capaz de gerar sentidos, pelo segundo, aquele cujo objetivo não corresponde à motivação e, desta maneira, não se encontra sentido naquilo que se faz.

Os motivos são criados socialmente e baseados em algumas necessidades. Na idade pré-escolar e início da idade escolar, foco deste trabalho, algumas motivações são: as relacionadas com o interesse da criança pelo mundo dos adultos; as lúdicas; as relações positivas com os adultos e outras

crianças; a do amor próprio e da auto-afirmação; as cognitivas e as competitivas e as éticas de conduta (MUKHINA, 1996).

Conforme a criança cresce “A hierarquização das motivações é a nova aquisição mais importante na evolução da personalidade do pré-escolar, conferindo uma linha determinada a toda a conduta” (MUKHINA, 1996, p.205-206).

Segundo Leontiev (2001), o motivo pode ser *apenas compreensível ou realmente eficaz*. No primeiro caso, o objetivo não corresponde com o motivo e, com isso, o caráter psicológico da ação não sofre o melhor desenvolvimento psíquico. Já no segundo, o objetivo coincide com o motivo e o caráter psicológico da ação contribui para um melhor desenvolvimento.

O motivo eficaz é aquele intrinsecamente ligado à atividade. De acordo com o exemplo citado acima, se ao escrever o convite, a criança compreende o porquê de sua realização, o objetivo é caracterizado como um motivo eficaz. Por outro lado, como afirmei, se seu desejo é somente escrever para agradar a professora, por exemplo, o motivo gerador da escrita é apenas compreensível.

Os motivos são dinâmicos, uma vez que se alternam entre compreensíveis e realmente eficazes. Os apenas compreensíveis são aqueles que não dizem respeito direto à atividade feita. Por exemplo, a criança escreve para agradar a professora, o motivo eficaz para ela é agradar a professora, a elaboração do convite apenas o compreensível. Isso significa que a tarefa da escola é tornar o motivo apenas compreensível em motivo capaz de gerar uma determinada atividade, no caso a escrita. Assim, se cumpre a tese essencial do Enfoque Histórico-Cultural: o bom ensino, ao se adiantar ao desenvolvimento, e provocá-lo pode fazê-lo avançar em níveis mais complexos. Dessa perspectiva, a atitude pedagógica ao privilegiar experiências que considerem atitudes ativas dos sujeitos envolvidos pode propiciar a transformação dos motivos inicialmente apenas compreensíveis em motivos realmente eficazes.

Ainda com base nos estudos de Leontiev (2001), vale ressaltar a distinção entre atividade e ação. Em primeiro lugar, é essencial a compreensão de que toda atividade é composta por ações, mas que nem toda ação é uma atividade, porém pode vir a ser. Como já apresentado neste trabalho, a atividade é caracterizada como tal quando todo processo se dirige a um objeto coincidente com o motivo que impulsiona as ações correspondentes à atividade.

Como afirma Leontiev (2001, p. 69): “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”. A ação será, então, o que o sujeito irá realizar para atingir seus objetivos. “Para que uma ação surja é necessário que seu objetivo seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 2001, p. 72). A ação, como já dito anteriormente, pode passar a ser uma atividade criadora de novas necessidades no indivíduo.

Cada ação pressupõe um fim. O fim é o resultado completo ou parcial de cada ação existente em toda atividade. Para a realização da ação, a operação é necessária. Ela está ligada ao procedimento (o modo de realizar) para o desenvolvimento da atividade. A operação é caracterizada como o meio prático ou componente da ação.

Como já dito anteriormente, toda atividade é realizada em condições concretas de vida. Elas são possíveis graças aos relacionamentos estabelecidos entre as pessoas. Ao nascer, o bebê é imerso num mundo histórico e cultural mediado pelos indivíduos ao seu redor. Neste momento o adulto provê sua alimentação, cuidados com a higiene e segurança e ao mesmo tempo o auxilia na formação humana na medida em que se relaciona com a criança vai mostrando-lhe e ensinando as características humanas (LEONTIEV, 2001).

O primeiro círculo de pessoas relacionadas à criança é o grupo ligado diretamente a ela. O segundo é formado por todas as demais pessoas. Quando a criança entra na escola, o professor passa a fazer parte do primeiro círculo. O relacionamento com as pessoas, além de ser determinante para o desenvolvimento da criança, constitui-se por si só um motivo. A criança pré-escolar, aproximadamente entre três e seis anos, muda sua conduta a partir das exigências do adulto motivador, pela relação positiva estabelecida com ele e com as outras crianças e pelo seu desejo de conhecer como funciona a vida adulta (LEONTIEV, 2001; MUKHINA, 1996).

Em síntese, ao longo da filogênese, a atividade de trabalho realizada pelo indivíduo, fez com que ele se humanizasse. O homem passou ao estágio de homo sapiens a partir da utilização de instrumentos e das formas primitivas de trabalho. Deste modo, para o homem se tornar homem, ele se organiza de forma diferente dos outros animais com a finalidade de satisfazer suas necessidades básicas. De forma dialética, realiza apropriação e objetivação. Como já citado anteriormente, a linguagem tem um papel de satisfazer a necessidade de comunicação que servirá de auxílio para todas as atividades e para formação da consciência.

Na ontogênese, a atividade possibilita a inserção do indivíduo no meio e, ao mesmo tempo em que o indivíduo modifica esse meio, é modificado por ele. O indivíduo se apropria e se objetiva da cultura humana, ele a conhece e a transforma e, então, se inclui nela. Desta forma, ele aprende a ser homem. Este processo é sempre mediado por outros mais experientes e, por isso, toda atividade é de caráter histórico e social.

Leontiev (1978a e b; 2001), baseado nos preceitos marxistas e do Enfoque Histórico-Cultural, propõe a teoria da atividade, na qual explica seus processos externos e internos e a formação da consciência e personalidade do homem.

A estrutura da atividade é formada por elementos internos e externos ao sujeito que sempre a realiza de forma dialética histórica e social. Este processo da atividade de cada indivíduo é

sempre efetivado pela mediação do outro. Para que ocorra uma atividade é necessário, assim, que o sujeito possa orientar-se pelos motivos e objetivos que deseja alcançar e, também, pela consideração ao objeto sobre o qual irá atuar para conseguir o produto desejado, consciente das ações e das operações inerentes à atividade realizada.

Neste item, a tentativa foi a de apresentar a estrutura da atividade e a sua importância para o desenvolvimento da filogênese e ontogênese. Neste momento, vale questionar: Há uma atividade específica responsável pelo desenvolvimento ontogenético em cada período da vida? Se há, durante todo desenvolvimento é a mesma atividade? Quais atividades o professor deve proporcionar para o pleno desenvolvimento das crianças? Quais condições reais e concretas ele deve oferecer para que as atividades possam ocorrer?

3.1.2 Atividade principal e períodos sensitivos

O Enfoque Histórico-Cultural anuncia que o homem não nasce homem, mas se humaniza à proporção que realiza atividades, em contato com os outros homens. Isso pressuposto, do nascimento à idade adulta, há diferentes momentos de desenvolvimento estabelecidos historicamente e socialmente. Em cada momento, há uma atividade principal orientadora das reorganizações vitais psicológicas do indivíduo.

Em cada período da vida, a pessoa vivencia diferentes atividades promotoras de aprendizagem, e em cada um, há uma atividade principal. Esse período é denominado “sensitivo”, o tempo propício para aprender determinado conhecimento (MUKHINA, 1996), no qual a atividade principal é a maior responsável pelo desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Neste sentido, podemos conceituar por atividade principal o fazer mediante o qual o sujeito melhor se relaciona com o mundo, e desta forma, desenvolve suas funções psíquicas superiores. No caso das crianças de três a seis anos, por exemplo, a brincadeira é a atividade que proporciona o maior desenvolvimento nesse momento da infância. Conforme ratificam as proposições de Leontiev (2001, p. 65): “[...] é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”.

Além disso, é possível apontar algumas características inerentes à atividade principal, dentre as quais, que, por meio dela: surgem outros tipos de atividade; nesse processo há formação ou reorganização dos processos psíquicos; e, também, ocorrem as principais mudanças psicológicas na personalidade e inteligência infantis.

Vale destacar que, a partir do Enfoque Histórico-Cultural, algumas atividades são consideradas principais. Segundo Elkonin (1987), Davíдов (1988) e Mukhina (1996), do primeiro ao sétimo ano, podem ser destacadas as seguintes:

- Comunicação-emocional (entre zero e um ano) - a criança, mesmo sem conseguir falar, observa e se interessa pelo adulto, sujeito que irá mediar as relações com o mundo;
- Ação com objetos ou atividade objetual (entre um e três anos) - o interesse pelo adulto se transfere ao objeto. Desta forma, por meio da observação do adulto, a criança manipula os objetos de forma mais autônoma.
- Jogo dramático ou de faz-de-conta (entre três e seis anos) - na brincadeira, a criança imita o adulto e representa simbolicamente o que ainda não pode fazer.
- Atividade de estudo (entre sete e quatorze anos) - ao entrar na escola, novas motivações são criadas e a vontade pelo estudo passa a existir.

Embora eu tenha apresentado acima uma relação da idade com a atividade principal, a idade cronológica não é determinante. Como afirma Leontiev (2001, p. 65),

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas e concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari e passu* com a mudança das condições históricas-sociais.

Para o Enfoque Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1996) a periodização não está pautada em aspectos físicos e biológicos, mas sim sociais e históricos. O desenvolvimento para Vigotski (1996) é lento e marcado por mudanças pequenas, mas se dá em saltos qualitativos. Neles o indivíduo passa a ocupar uma nova posição nas relações sociais.

Segundo Elkonin (1987), um estudo sobre a questão da periodização do desenvolvimento infantil é essencial. O autor assinala que a discrepância entre aspectos motivacionais e das necessidades intelectual-cognitivas é superada em cada período do desenvolvimento e revela uma unidade entre os aspectos motivacionais e os cognitivos. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento humano ocorre em espiral ascendente e não de forma linear, uma vez que, por exemplo, quando se destaca o estudo em um período isolado do desenvolvimento a tentativa é possibilitar estabelecimento de uma relação entre a atividade principal do período anterior e a nova apropriação da atividade principal do período de desenvolvimento vivenciado pela criança. Portanto, o desenvolvimento psíquico é dividido em épocas e estágios para que compreendamos suas leis internas

e não externas. Desta maneira, para haver melhor conexão entre os momentos de desenvolvimento é necessário também uma integração entre os níveis escolares (ELKONIN, 1987). No caso específico deste trabalho, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Elkonin (1987) destaca algumas características sobre os momentos da periodização que devem ser conservadas e atualizadas conforme avança o estudo sobre o tema. Dentre elas, destaco que, para o autor, o ritmo do desenvolvimento infantil é marcado pelo avanço histórico da humanidade; cada período evolutivo ocupa um lugar no desenvolvimento completo da psique; o desenvolvimento psíquico é um processo dialético, contraditório, não linear, mas caracterizado por interrupções e surgimento de novas formações; a passagem de um período a outro pode constituir-se como um período crítico e apresentar crises; e, por fim, que o desenvolvimento é marcado por épocas, estágios e fases.

Para Vigotski (1996), o desenvolvimento é intercalado por momentos estáveis e críticos, e o segundo é caracterizado pela mudança de atividade principal. Esses períodos críticos são chamados de *crises*. Para esse autor, as crises mostram a necessidade de mudança de momento, algumas características da criança são modificadas. Como o próprio autor afirma: “A crise representa, sobretudo, um momento de mudança: a criança passa de umas vivências de seu entorno a outras” (VYGOTSKI, 1996, p. 384).

Neste momento me deterei somente na crise do sétimo ano com a finalidade de buscar uma melhor compreensão dos momentos dessa faixa etária.⁶

A crise do sétimo ano é marcada pela perda de espontaneidade da criança e mudança de cobrança de novas condutas. Algumas peculiaridades caracterizam esta crise. Vamos a elas. Primeiramente, a vivência passa a fazer sentido para a criança e ocorre nova relação dela consigo, por exemplo, uma criança cansada sabe que está assim. Além disso, a lógica do sentimento, a auto-avaliação e valorização aparecem. Isso leva-nos a considerar que toda crise é social e pessoal, e é dependente das vivências da criança com o mundo. Segundo Vygotski (1996, p. 385):

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que se firma na troca do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, ou seja, na troca de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (tradução nossa).

Vigotski (1996) observou que as crises ocorrem nas idades em que há a mudança de atividade principal. Desta forma, cada período vivido pela maioria das crianças tem características comuns em um dado momento histórico e cultural. A psicologia estuda estas regularidades do

⁶ Ressalto que nem todos os autores do Enfoque defendido têm o mesmo posicionamento acerca das crises, conforme Leontiev (2001) sua ocorrência é porque a mudança não se deu em tempo.

desenvolvimento.

Em síntese, podemos nos utilizar de vários autores para explorar este assunto (LEONTIEV, 1987; VIGOTSKI, 1996; MUKHINA, 1996; LIMA, 2001, 2005; BISSOLI, 2005; PINO, 2005). A discussão aponta que a vida humana é marcada por períodos, cada um possui uma atividade principal (aquela que mais desenvolve as funções psíquicas do indivíduo). Ao nascer, o primeiro período é a comunicação - emocional, a relação afetiva do adulto com a criança. Esta relação ao mesmo tempo satisfaz as necessidades biológicas da criança e a insere no mundo humano.

O relacionamento com o objeto, mediado pelo adulto, é a segunda atividade principal da crianças, em seguida a brincadeira de faz-de-conta, e no sétimo ano o estudo. Ao final da idade pré-escolar, novas motivações surgem, uma delas é a cognitiva, responsável pela vontade de estudo, não mais satisfeita pela brincadeira. Ao início do sétimo ano, novamente ocorre uma crise, seguida de uma mudança de comportamento da criança. Neste período, nova conduta é realizada pela criança, nas relações com o outro, e sua posição social passa ser parecida com a do adulto, uma vez que seu aprendizado possui um valor social, por exemplo, a aprendizagem da leitura e a escrita.

No desenvolvimento ontogenético, ainda há outros períodos. Segundo Elkonin (1987), depois do estudo o próximo é a comunicação íntima pessoal (entre quatorze e dezoito anos) e o último a atividade profissional (dos dezoito anos em diante). No entanto, não os utilizarei por não serem o foco deste trabalho.

Neste item, apresentei, brevemente, algumas reflexões acerca do primeiro ano e da primeira infância. Para ampliar esta discussão, nos próximos itens, exponho sobre as bases orientadoras para a aquisição da leitura e da escrita: a brincadeira de faz-de-conta e as atividades produtivas, caracterizadas como essenciais na idade pré-escolar. Em seguida, apresento indícios de como pode ocorrer a mudança dessas atividades para a atividade de estudo.

3.2 Bases orientadoras para a aquisição da leitura e da escrita

Neste item exponho a brincadeira de faz-de-conta e as atividades produtivas como bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita. Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, a brincadeira de faz-de-conta é atividade principal da criança até os seis/ sete anos de idade. Como apresentarei a seguir, a brincadeira é importante e base orientadora, pois desenvolve capacidades psíquicas necessárias à apropriação da escrita: a memória, a atenção, o pensamento, a motricidade, o domínio das normas sociais de comportamento, e a representação simbólica.

As atividades produtivas, com um produto final como pintura, escultura, desenho, construção, são bases orientadoras, pois prevêem planejamento e produto final, possíveis de serem, planejados, re-planejados e avaliados pela criança. Elas, também presentes ao escrevermos, e sua realização auxiliam a criança a se expressar e formam as bases orientadoras para a escrita e a leitura.

Desta forma, todas as atividades de expressão precisam ser contempladas. Como aponta Mello (2007)

É a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. **É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve.** Por isso, todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a fala, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura - precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto.

Assim, por meio das diversas linguagens, estimulamos a criança a se expressar. Essas atividades devem ser criadas a partir das vivências significativas, com a criança como protagonista da situação.

Mello (2007) aponta alguns elementos necessários à aquisição da leitura e da escrita conquistados mediante a realização das atividades produtivas e da brincadeira de faz-de-conta: A função simbólica da consciência; o auto-controle da vontade ou a auto-disciplina e a antecipação (sob a forma de imagem mental ou idéia) do produto que será obtido no final da atividade.

A seguir, exporei sobre a brincadeira e as atividades produtivas em busca da compreensão da sua importância à aquisição da leitura e escrita.

3. 2.1 A brincadeira de faz-de-conta

Como já mencionei anteriormente, o jogo de faz-de-conta é a atividade principal da criança dos três aos seis anos. Na primeira infância, aparece por meio da ação com os objetos e atinge seu apogeu na segunda metade da idade pré-escolar, por volta dos cinco anos. Sobre sua importância é possível apontar alguns estudos específicos sobre o assunto, dentre os quais, as investigações de Elkonin (1987, 1998) e de Mukhina (1996).

Elkonin (1998) destaca que o jogo de faz-de-conta recebe outros sinônimos: brincadeira de faz-de-conta, brincadeira simbólica, representação de papéis, jogo simbólico, jogo de papéis, jogo imaginativo, jogo dramático, jogo protagonizado. Neste trabalho, no entanto, faço uma opção: utilizo a denominação *jogo ou brincadeira de faz-de-conta*.

O conceito de jogo foi descrito de várias formas por diferentes estudiosos, conforme salienta Elkonin (1998). De acordo com este autor, há algumas definições, as quais podem ser

caracterizadas pelo sentido direto e pelo figurado. O sentido figurado é aquele por meio do qual o jogo é entendido como momento de diversão, modo de manejar com habilidade (jogar com o sentimento de alguém), a possibilidade de correr um risco, arremessar em alguma direção, compor um conjunto (por exemplo, quando explicitamos: *jogo de sofá*). Para este autor, no entanto, além dessas designações “o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p.19).

O jogo de faz-de-conta surgiu, historicamente, com a divisão social do trabalho. Nas sociedades primitivas, a criança aprendia o uso dos instrumentos na prática, assim ocupava uma situação muito parecida com a do adulto e podia realizar diretamente o mesmo trabalho que ele. Naquela época, não havia jogo de faz-de-conta (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996).

Segundo Elkonin (1998), com a mudança na produção agrícola, foi necessária a divisão do trabalho e à criança ficaram destinados somente alguns afazeres simples. Desta maneira, modifica sua situação na sociedade. Os instrumentos utilizados na produção são feitos em tamanho reduzido para ela treinar o seu uso. Esses ainda não são brinquedos, pois exercem a mesma função do instrumento convencional e a única diferença é seu tamanho.

Embora não sejam considerados brinquedos, os instrumentos possuem, nesse momento da história, alguns elementos de situação lúdica. Por exemplo, o convencionalismo da situação por meio do exercício realizado e, também, a manipulação do instrumento permite uma ação parecida com a do adulto (ELKONIN, 1998, p. 69).

Assim, o jogo protagonizado começa a ser criado historicamente, como afirma Elkonin (1998, p.72):

Como já assinalamos, a incorporação precoce das crianças ao trabalho dos adultos leva, nos primeiros períodos de evolução social, a impulsionar a independência das crianças e satisfaz diretamente a demanda social de independência .

Na etapa seguinte de desenvolvimento e devido à crescente complexidade dos meios de trabalho e das relações de produção, desenrola-se uma atividade singular encaminhada no sentido de propiciar a aprendizagem infantil no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos.

Alguns estudos mostram situações de jogo protagonizado em determinadas sociedades. Este era sempre marcado pela característica da criança representar aquilo que ela não pode fazer na vida real. Neste contexto, o jogo se desenvolve e o instrumento feito para a criança mantém somente a característica física do real quando se torna um brinquedo (ELKONIN, 1998).

Gradativamente, a criança ocupa um novo lugar na sociedade. Anteriormente podia manipular os próprios instrumentos utilizados para o trabalho e, assim, se preparar para ele. À medida

que o trabalho se complexifica à criança não é mais possível o manuseio desses instrumentos. Dessa forma, produzem os brinquedos simbólicos, ou seja, objetos imitativos da realidade, mas que não cumprem o papel para o qual foram criados. Nessa medida é conferida também uma outra educação à criança, sendo oferecidos a ela objetos feitos especialmente ao desenvolvimento dos sentidos, da coordenação visiomotora entre outros. Nessa educação, objetos novos (como chocalho, jogos de encaixe) são criados.

Desta maneira, Elkonin (1998) conclui sobre o aparecimento social do jogo:

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

Ao ampliar a discussão sobre a realização do jogo de faz-de-conta pela criança, Elkonin (1987) revela em suas investigações um estudo com crianças entre três e seis anos em situações cotidianas e de pesquisa. Este autor depreende algumas generalizações, abaixo discutidas, e divide os jogos, mais realizados nas instituições escolares, em quatro grupos: jogos de imitação, jogos de dramatização segundo um tema, jogos com regras simples e jogos com regras sem temas. Aqui tratarei especificamente do jogo de dramatização ou faz-de-conta.

Elkonin (1998) analisa o conteúdo do jogo de faz-de-conta e nele considera o papel assumido pela criança como sua unidade básica⁷. Para este autor, o jogo é uma atividade por meio da qual a criança reconstrói as relações sociais vivenciadas por ela, sem fins utilitários diretos (ELKONIN, p.19, 1998). Nesse sentido, o faz-de-conta fundamenta-se nos elementos sociais, demonstrativos das relações humanas que as crianças buscam interpretar, isto é, baseia-se nas condições de vida da criança.

Todo jogo protagonizado possui a atividade humana e as relações sociais entre as pessoas como conteúdo. A unidade básica do jogo infantil se constitui pelo papel assumido pelas crianças e as ações pertinentes à interpretação desses papéis. Às crianças menores há uma importância em realizar as várias ações presentes nas situações. Já para as mais velhas a chave da brincadeira está nas relações sociais e nos papéis assumidos por cada uma (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996).

⁷ De acordo com o método de análise psicológico defendido por Vigotski e seus colaboradores, para estudarmos e entendermos o objeto de investigação em sua riqueza e complexidade, é fundamental o estudo de sua unidade básica ou mínima, porque ela expressa as características essenciais do objeto estudado (VIGOTSKY, 1995). No caso do jogo de faz-de-conta, por exemplo, o papel assumido pela criança carrega em si os elementos gerais e essenciais para a compreensão do jogo no desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1998)

Algumas crianças menores podem repetir, ao mesmo tempo, várias vezes as ações de uma determinada situação. Exemplo: todas as crianças representam a ação de lavar a louça. Neste momento, elas não assumem os papéis, e suas atividades estão centradas nas ações. As orientações dos adultos às crianças em relação ao uso dos objetos, desde a primeira infância, é premissa para o jogo protagonizado.

Este aprendizado das ações com os objetos permite uma maior autonomia da criança no seu manuseio e nesse processo, ela estabelece um tipo de relação com o adulto determinante dos comportamentos requeridos.

As crianças mais velhas passam a estabelecer as relações e as representam de forma que cada uma assume um papel e realiza as ações pertinentes a ele (ELKONIN, 1998).

Para Elkonin (1998), a passagem das ações com objetos para o jogo protagonizado em si depende de algumas premissas: ocorrência da substituição de objetos reais pelo lúdico; complexificação das ações; comparação das ações infantis com às dos adultos, assim a criança assume o nome do outro; surgimento da vontade e possibilidade da criança agir com maior autonomia ao imitar o adulto.

Elkonin (1998) faz algumas considerações acerca da estrutura do jogo. Para ele, essa estrutura é composta por meio de emprego de papéis assumidos pelas crianças; realização das ações lúdicas de caráter sintético; emprego lúdico dos objetos; e relação entre as crianças.

Para esse autor, no jogo há limitações internas, causadas pelos próprios desejos no papel assumido pela criança, no qual há a subordinação das regras de comportamento. Dessa forma destaca: “[...] assim, pois, o jogo constitui uma peculiar escola de limitações dos principais impulsos imediatos, escola de perseverança (claro que relativa) e de subordinação das obrigações que se estão assumindo” (ELKONIN, 1987, p. 98 tradução nossa).

Essas considerações são ampliadas quando o autor assinala que o desenvolvimento do jogo passa por quatro níveis, os dois primeiros relacionados às ações objetais, e os subseqüentes às relações sociais estabelecidas entre as pessoas. Vamos a eles.

No primeiro nível, o conteúdo central do jogo é constituído pelas ações realizadas pelas crianças com determinados objetos. Ela imita as ações do adulto repetidas vezes, não pela situação lúdica, mas pela própria característica do objeto. Não há regras definidas, nem a utilização de papéis, além da criança não conseguir utilizar o nome substituto para o objeto ou esquecer e mudá-lo com facilidade. O imaginário e a protagonização existem, mas de forma embrionária, guiadas, na maioria das vezes, pelos brinquedos temáticos: carrinho, boneca. O importante não são as relações, nem a seqüência das ações componentes da situação, mas a relação e execução direta com o objeto.

Exemplo: Uma menina brinca de mamãe e pode somente preparar a mamadeira, e não realizar outras ações seqüenciais como servi-la ao bebê, colocá-lo para dormir, lavar a mamadeira.

Já no segundo nível, o conteúdo é a ação com o objeto e sua realização é necessária por várias vezes, na ordem determinada pelo seu uso social, pois neste momento, as ações com os objetos continuam privilegiadas, mas com uma correspondência entre essas e as relações reais. Há regras, no entanto, elas não se manifestam claramente, mas implícitas. A lógica das ações necessariamente é preservada e é impossível infringi-las.

No terceiro nível, a interpretação do papel assumido é de forma clara e precisa. Neste momento, a ação com objetos perde sua centralidade e é utilizada como constituinte do papel representado. Há regras, no entanto, facilmente infringidas pela criança. Os substitutos dos objetos são utilizados e mantidos durante o jogo.

Em relação ao quarto nível, são possíveis algumas considerações. Há ocorrência do ápice do jogo de faz-de-conta. Seu conteúdo principal é a representação da relação travada entre as pessoas. Cada criança assume um papel bem definido previamente, representante das condutas inerentes a ele. Suas regras prevalecem e sua infração é impossível.

No desenvolvimento do jogo, assim, as crianças passam por um processo de subordinação de regras iniciado pela insubordinação até essas regras se tornarem implícitas. Para exemplificar, a brincadeira de esconde-esconde pode ser considerada. Por volta dos três anos, a criança sempre se esconde no mesmo lugar, pois o importante para ela não é não ser descoberta, mas sim esconder-se. Aos quatro anos, o sentido do jogo consiste precisamente no cumprimento das regras, e, aos cinco, os jogos passam de uma situação lúdica implícita para uma explícita.

É necessária a capacidade da criança de individualização e generalização das características fundamentais da função social da pessoa imitada a fim de que ela domine as regras e explicitamente, assim, as normas sociais de comportamento imitadas. No entanto, somente é capaz de individualizar quando conhece algumas peculiaridades da função social da pessoa representada. Esse conjunto de características apreendido pela criança se transforma em regras (ELKONIN, 1987).

A realidade circundante e familiar à criança influencia na sua escolha de temas. De acordo com Elkonin (1998, p.31) e Mukhina (1996, p.157), no jogo de faz-de-conta, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas influi sobremaneira e constitui-se no conteúdo fundamental do papel assumido pela criança e expressa a reconstituição desse aspecto da realidade.

Além disso, ao brincar, paulatinamente a criança se apropria da função simbólica da consciência na substituição de um objeto por outro. Sobre esta questão Mukhina (1996, p.165) ressalta:

No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias.

Os temas dos jogos são variados, pois dependem da realidade inserida à criança. No entanto, todos têm os mesmos princípios de conteúdo propulsor à brincadeira: a atividade do homem e suas relações sociais.

Na brincadeira, a criança se conscientiza das ações realizadas e inicia uma tomada de consciência interior. O jogo lhe possibilita, então, assumir o papel do outro e realizar ações impossíveis se não fosse o faz-de-conta, em virtude da criança já não mais participar das relações de trabalho dos adultos (ELKONIN, 1998). Como ratifica Mukhina (1996, p.155), o jogo de faz-de-conta somente ocorre quando a “criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo o outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico”.

Elkonin amplia essa discussão e afirma (1987, p.99):

No jogo ocorre [a conscientização das próprias ações pelas crianças] porque ali a criança é ao mesmo tempo ela mesma e alguma outra. Suas ações são, simultaneamente, ações de outra pessoa cujo rol assumiu. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com ela, se facilita sua conscientização, seu controle consciente (tradução nossa).

No jogo, as crianças mantêm dois tipos de relações: as lúdicas e as reais. As relações lúdicas ocorrem no momento da brincadeira, por meio do papel que cada criança assume. As relações reais permitem às crianças um acordo com relação aos papéis e conteúdos utilizados (MUKHINA, 1996).

Na idade pré-escolar, o jogo como atividade principal é o maior auxiliador nas neoformações do indivíduo e influencia diretamente no desenvolvimento da sua personalidade. Neste momento, uma reestrutura acontece e possibilita a formação da autoconsciência, da moral e da conduta (MUKHINA, 1996).

Como afirma Mello (s/d, p.2):

Por tudo isso, entendemos que as condições adequadas para garantir o máximo desenvolvimento da criança não se criam com o ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. Ao contrário, é indispensável o tempo livre para brincar... A partir do brincar orientamos a formação das qualidades que, a partir dos primeiros anos de vida, servem como base para o desenvolvimento do bem mais valioso dos homens: a personalidade humana madura.

Pelo exposto, o jogo assume suma importância para o desenvolvimento da formação psíquica e emocional da criança por ser uma atividade intermediária para uma melhor aprendizagem. Mediante o jogo e as atividades produtivas, tratadas no próximo item, a criança desenvolve a comunicação, a memória, o pensamento, a motricidade, o domínio das normas sociais de comportamento e o conhecimento sobre as funções exercidas pelas pessoas, dentre outros atributos humanos.

Por sua relevância é necessário, portanto, que os professores re-pensem e compreendam essa atividade como elemento propulsor da humanização na infância.

Elkonin (1987) ressalta a dificuldade do professor de proporcionar atividades com o jogo por vários motivos, como por exemplo, seu papel na organização e no enriquecimento de atividades lúdicas na infância; o que significaria tomar consciência da sua função docente como criador de mediações no ambiente educativo e na disponibilidade de materiais. Neste sentido, o professor enriquece e amplia as possibilidades de jogo quando nele ocupa um lugar definido para ele e para as crianças, a fim de não causar tanto a sua insegurança como a do infante e, sobretudo, para que ela não seja motivo de relegar a um segundo plano as atividades lúdicas e protagonizadas.

Vale destacar, neste ponto, o papel do professor como mediador e criador de ações indispensáveis para encaminhar o jogo. Ao observar e ao ouvir as crianças com todos os seus sentidos, ao dominar elementos teóricos que possibilitem o enriquecimento da prática pedagógica, ao ter a observação como instrumento da sua atividade docente, então, experiências adequadas e motivadoras do faz-de-conta serão proporcionadas. E, nesse processo, diversificam-se tipos de brincadeira, materiais, tempos, espaços, conhecimento acerca das relações e funções humanas de trabalho, enfim, tudo o que amplie o conhecimento infantil para que os pequenos possam se expressar e se apropriar de novos conhecimentos por meio do jogo.

Sobre o espaço, alguns autores: Faria (2007); Mello (s/d); Oliveira (2007) retratam sua importância no desenvolvimento da pessoa. O entorno está em constante mudança, pois é dependente das relações do indivíduo com ele. O primeiro entorno da criança é o útero materno. Depois do nascimento, seu mundo é restrito pela sua incapacidade de se levantar sozinha. Quando começa a se locomover, a casa é o ambiente no qual mais se relaciona. O próximo é a escola, e conforme o indivíduo cresce, maiores são suas probabilidades de estar em contato com entornos variados (s/d).

Na idade pré-escolar e escolar, a escola é um dos entornos mais significativos para a criança devido ao tempo permanecido lá e às relações criadas. Portanto, a preparação de um ambiente agradável, educativo, em que a criança possa agir, é responsabilidade do professor.

Infelizmente, em sua grande maioria, a própria arquitetura da escola de Ensino Fundamental é preparada para uma disciplina rígida. Como assevera Faria:

A resposta-forma arquitetônica à pergunta-função pedagógica. Seguindo códigos e legislações seculares, esses projetos resultam em espaços cuja pedagogia silencia, inscrita em suas paredes nos ensina a disciplina, a segregação, o controle, a punição. E por isso não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, as múltiplas linguagens, a curiosidade, o imprevisto e a liberdade das crianças e dos adultos (FARIA, 2007, p.98).

A organização do espaço escolar revela a concepção de criança e infância tida pelo professor. Como afirma Mello (s/d p.1):

O espaço pobre de estímulos, de brinquedos, de materiais que podem ser explorados pelas crianças em suas atividades com objetos expressa a concepção de criança como alguém incapaz de aprender. O espaço com prateleiras altas, brinquedos inacessíveis às crianças, decoração no alto das paredes e feita pelos adultos, ganchos para as sacolas das crianças inacessíveis para as crianças expressam a concepção que os adultos têm das crianças como incapazes de aprender e do próprios adultos como incapazes de ensinar.

No entanto, os estudos e observações infantis mostram as crianças como seres capazes. Desta forma, o espaço é revelador e produtivo quando organizado para ela e com a participação dela levando em conta sua história de vida. Esse reflete as expressões das crianças e mostrar-lhes os objetos da cultura (MELLO s/d).

À medida que a criança possa agir de maneira autônoma e construtora da sua própria identidade, o espaço constitui-se como um mediador. Deste modo, os materiais (livros, folhas, lápis, canetinhas, brinquedos, blocos, argila, entre outros) devem estar disponibilizados em alturas acessíveis (MELLO s/d).

Como afirma Oliveira (2007, p.193):

Na perspectiva aqui exposta, o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

Desta forma, tanto para a brincadeira como para todas outras atividades propostas pelo professor, o espaço deve ser planejado e estruturado para melhor desenvolvê-las.

Paralelamente, Elkonin (p.101, 1987) afirma que “pela prática da organização e estimulação dos jogos infantis é muito importante que as crianças conheçam as condições sociais, o papel que têm os distintos profissionais na vida e na sociedade”.

É nesse sentido que este mesmo autor (1987) aponta algumas considerações relacionadas à atuação docente:

- Escolha de temas que possibilitem a introdução de um conteúdo, no qual as relações possam ser substituídas e excluam do jogo toda influência educativa negativa;
- Utilização de papéis caracterizados por ações harmônicas, positivas e cooperativas;
- Consideração à uniformidade dos papéis entre as crianças, para que elas possam representar todos os papéis. A escolha dos acessórios deve ser cuidadosa, sem sobrecarregá-los de detalhes supérfluos.

Em síntese: a atividade de brincadeira de faz-de-conta é a principal entre os três e seis anos. Ela surgiu num momento histórico, quando a divisão social do trabalho se tornou mais complexa, e assim, a criança deixou de realizar as mesmas ações do adulto e passou a ser vista como um sujeito que, primeiro precisa aprender para depois exercer as ações do trabalho. A brincadeira passa por quatro fases: na primeira, o importante para a criança é a realização das ações; na segunda, a realização das ações na mesma ordem realizada pelos adultos; na terceira, a representação da relação entre as pessoas é o essencial e na quarta, também o importante é a representação das relações, mas agora as regras não podem ser burladas de maneira alguma.

A brincadeira amplia as neoformações nas crianças e desenvolve qualidades humanas tais como: a representação simbólica, a memória, o pensamento, a atenção, a comunicação, a motricidade, o domínio das normas sociais de comportamento e o conhecimento sobre as funções exercidas pelas pessoas.

No momento da brincadeira, a criança constrói sua personalidade, realiza ações e tem atitudes não conseguidas fora da brincadeira, por exemplo, o autocontrole. Se ao brincar, consegue imitar o adulto é porque se encontra na zona de desenvolvimento proximal, e se bem desenvolvida pelas condições concretas e abstratas de vida logo farão parte da zona de desenvolvimento efetiva.

O professor tem papel motivador e decisivo para a efetivação e realização da brincadeira de faz-de-conta na escola. São necessárias ações intencionais: oportunidade de conhecer novos lugares e relações sociais; ajuda na escolha dos temas; incentivo positivo para os relacionamentos;

intervenção, quando necessário, na escolha dos papéis pelas crianças, cuidado para não haver nem a escassez nem o excesso de materiais disponibilizados às brincadeiras.

Assim como a brincadeira, as atividades produtivas são essenciais ao desenvolvimento da criança porque são expressões das crianças as quais prevêm um resultado final o que faz com que ela seja capaz de planejar, avaliar, simbolizar, deste modo vale questionar: o que são as atividades produtivas? Quais são elas? Como auxiliam no desenvolvimento infantil? Estas questões serão desenvolvidas no próximo item.

3. 2.2 Atividades produtivas

No item anterior apresentei o jogo como atividade principal da criança (3 a 6 anos). Destaco neste item as atividades produtivas. Segundo Mukhina (1996), atividades produtivas são aquelas com um produto final, por exemplo: pintura, modelagem, recorte colagem, desenho, escrita entre outros.

Essas atividades são indispensáveis para o indivíduo porque como assevera Oliveira (2007, p.227):

As diferentes linguagens presentes nas atividades realizadas nas creches e pré-escolas possibilitam às crianças trocar observações, idéias e planos. Como sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam. Com isso ocorre uma reorganização radical nos interesses e exigências infantis, modificando a relação existente entre a ação e o pensamento infantil.

As atividades produtivas, assim como outras atividades, surgiram historicamente para satisfazer a necessidade do homem de comunicação e expressão. Como afirma Sica (2002, p.38).

Por isso é necessário, vivenciar e conhecer a arte como meio de expressão, como linguagem. Coisa essa muito antiga, se pensarmos que desde que o homem nos deixou pistas de como viveu em outras épocas como na pré-história, ele deixou essas marcas através de desenhos que fez nas paredes da caverna, assim como a impressão de sua mão deixando para a eternidade formas visuais que falam de si e do seu tempo e que nos ajudam a entender melhor nossa identidade como ser humano. Nunca o homem viveu sem se utilizar da arte como forma de expressão, levando-nos a acreditar que a linguagem da arte é própria do homem, e que precisa ser mais bem compreendida e valorizada na escola.

Desta forma, a arte surgiu, e até hoje existe, como uma linguagem e expressão do homem. Por isso a necessidade de ensiná-la e vivenciá-la em seu uso social. O que ocorre, de maneira

geral na escola, é que a arte não se constitui como linguagem nem tampouco como forma de expressão e em muitos dos casos, quando a criança começa se utilizar da escrita e da leitura, as outras formas de expressão são relegadas ao segundo plano, ou mesmo, nem são realizadas.

Antes e concomitantemente ao trabalho específico em relação à escrita, há necessidade de fazer várias atividades produtivas, pois elas são as bases formadoras para o desenvolvimento psíquico. Elas têm características comuns e também específicas que corroboram para um futuro promissor em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Além disso, quando a criança pode se expressar por meio de várias linguagens, aumenta suas vivências, explora o mundo de uma forma apurada e se humaniza. Assim a antecipação da leitura e da escrita não significa ter mais sucesso na vida. Como assevera Gobbi (2007):

Embora considere o acesso à linguagem escrita um direito dos cidadãos e cidadãs, o privilégio apenas a uma forma expressiva, tende a tornar opacos nossos olhos e corpos de forma a diminuir nossa capacidade de percepção sobre o direito a construção de tantas outras dimensões humanas. Neste momento, em que se discute – e ainda há tanto a discutir – sobre a antecipação da entrada das crianças pequenas no ensino fundamental, é essencial conversarmos sobre o “fascínio indiscreto” das linguagens dos meninos e meninas pequenos e pequenininhas que não escrevem, mas que dançam, cantam, choram, gesticulam, circulam pela cidade, desenham – quando estes direitos lhes são garantidos (GOBBI, 2007, p.120).

Como afirma Vygotsky (1935) toda linguagem é primeiro um meio de comunicação externa, com os outros e depois se internaliza. Essa internalização se transforma em uma linguagem interior que desempenha um papel fundamental no nosso pensamento. Desta maneira, vale o destaque das várias formas de linguagens que o adulto pode oferecer à criança, pois quanto mais significativas e realizadas em âmbito social, maior ampliação da linguagem interior e desenvolvimento do pensamento.

Nesta direção, Mukhina (1996) refere-se a algumas atividades produtivas e destaca suas características principais e importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que há a utilização de várias linguagens.

As atividades produtivas são importantes como formas de expressão dos sentimentos, vontade e sensações das crianças. Além disso, merecem destaque como auxiliadoras para a aquisição da escrita, porque da mesma forma necessária para escrever, a atividade produtiva requer um planejamento, processo e produto final.

Quando a criança é ativa no processo das atividades produtivas, precisa fazer escolhas de qual delas irá utilizar, quais materiais serão necessários, o que vai representar por meio desta atividade. Depois do planejamento inicial, inicia-se o processo com as ações práticas para realização, o que também envolve re – planejamento e redimensionamento do trabalho. Ao final com o produto, a

criança avalia seu trabalho e o dos colegas. Essa avaliação implica em possíveis mudanças para a realização das próximas atividades.

Nesse processo, várias funções psíquicas como a memória, atenção, concentração, imaginação são utilizadas e desenvolvidas, desta forma, a realização de atividades produtivas antes e concomitantemente a alfabetização são auxiliadoras nesse processo. A seguir apresento algumas atividades produtivas:

Em primeiro lugar cito o desenho infantil que é a representação das diferentes experiências visuais, do tato e da visão adquirida pela criança ao longo das suas vivências, é uma maneira de reflexão e representação da sua realidade – o que é fundamental para o posterior trabalho com a escrita.

A respeito do desenho, Mukhina (1996) nos mostra que a criança menor utiliza imagens gráficas difusas e à medida que cresce passa a representar os objetos reais concretos. Por meio do desenho e da cor utilizados, a criança reflete sua atitude para com o próprio objeto. Os primeiros desenhos não têm representação aos adultos, mas eles são expressões da criança:

Esses rabiscos consistem em marcas, realizadas como num jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade, mobilizadas a partir do convite feito pelos diferentes suportes que serão desenhados e dos próprios adultos e adultas que se relacionarão com essa criação e com as suas criadoras. Através de tais marcas busca-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido (GOBBI, 2007, p.125)

O desenho expressa a percepção de mundo da criança. Por meio dele, a criança desenvolve a formação da percepção, do pensamento por imagens e da imaginação (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993; MUKHINA 1996). “No desenho se refletem (mas não com exatidão, como em um espelho, mas a imagem na água agitada de um tanque) as idéias infantis sobre o mundo. Porém, e isto é o mais importante, não somente se refletem: no processo de desenho as idéias se desenvolvem, se enriquecem”. (VÉNGUER e VÉNGUER 1993, p. 113 tradução nossa).

Vénguer e Vénguer (1993) destacam algumas características do desenho das crianças pequenas: a representação é sempre do essencial para a criança, o desenho, algumas vezes, é radiográfico, ou seja, assemelha-se a uma radiografia porque não representa somente o que é possível ver. Por exemplo, se vemos uma casa do lado de fora e ela está toda fechada, não é possível enxergar o que tem dentro dela, mas a criança desenha o que está por trás da parede.

Como a criança pequena não é capaz de representar objetos, o adulto ou o parceiro mais experiente é responsável por mostrar-lhe a possibilidade de desenhá-los. A criança percebe pela primeira vez isto, quando vê no seu desenho uma figura parecida com algum objeto.

Assim como para todas as outras atividades, o adulto tem papel importante no processo da criança aprender a desenhar. No entanto, ele não deve se preocupar em apresentar-lhe desenhos estereotipados e querer que a criança os realize, nem tampouco oferecer-lhe desenhos prontos, pois assim esta atividade perderia sua função (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993). Como afirma Mello:

O desenho mimeografado é, em síntese, uma das formas mais explícitas do educador expressar sua crença na incapacidade das crianças de se expressarem. No entanto, os estudos realizados considerando as crianças nos primeiros anos de vida têm demonstrado que a criança é competente, capaz de interagir com os objetos, capaz de estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, capaz de interpretar as coisas que vê e experimenta e de fazer teorias sobre elas (Mello, s/d, p.1).

Deste modo, o que o adulto oferece à criança demonstra a sua concepção sobre ela. A criança pedirá ao adulto que a ajude a desenhar, pois acredita ser certo o jeito realizado por ele. Assim, o adulto pode fazer um desenho junto com a criança, de maneira que ela complete o começado por ele, mas é imprescindível que, de forma progressiva, a criança desenhe sozinha e seja sempre valorizada pelo seu trabalho.

Com o objetivo de evoluírem os desenhos, Vénguer e Vénguer (1993) sugerem algumas possíveis atividades que o adulto pode oferecer às crianças. Exponho algumas: a criança contorna com o dedo o objeto que irá posteriormente desenhar, se for muito difícil isso para ela, ela pode contornar com o lápis o próprio objeto no papel. Se vários objetos são representados de forma muito parecida, vários objetos parecidos podem ser oferecidos à criança, mas com alguma característica diferente para que ela perceba as diferenças ao contornar os dois. Em alguns casos, quando a criança já representou várias situações e está numa idade maior é interessante propor a representação de partes isoladas para um maior enriquecimento dos detalhes.

Conforme o desenho da criança evolui, ela passa a representar, não somente os objetos, mas situações significativas para ela que são o argumento do desenho da criança. Como vimos no item anterior, no jogo há uma situação análoga. Ao representar papéis sociais, as crianças fazem o argumento do jogo. Ambos, o jogo e o desenho, utilizam seus argumentos para se expressarem e conhecerem a realidade.

Segundo Derdyk (1989, p. 54):

O desenho também é a manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas "teorias" sob forma de atividades expressivas.

Em segundo lugar, cito a atividade construtiva, como uma das atividades produtivas que requer certas formas próprias de análise e de planejamento. Nesse processo, a criança examina o objeto, sua forma e peso são percebidos, suas propriedades, determinadas, a fim de que alguma construção seja realizada (MUKHINA, 1996).

O processo de construção na criança desenvolverá sua capacidade para medir a olho, se formará no pensamento por imagens, na imaginação e na capacidade para planificar suas ações, para compreender a tarefa proposta pelo adulto e para criar projetos. É difícil encontrar alguma capacidade intelectual em cujo desenvolvimento não influa de alguma maneira, os exercícios com materiais de construção. (VÉNGUER e VÉNGUER 1993, p. 159)

Mukhina (1996) considera que três tipos modelos de construção devem ser proporcionados à criança: por meio de um modelo; por meio de condições prévias; e por meio das próprias idéias das crianças. No primeiro caso, o adulto propõe um modelo pronto que a criança precisa copiar. No segundo, o parceiro mais experiente indica algumas regras, mas sem imitação. No terceiro, cada criança constrói livremente. Os três casos devem intercalar-se, pois não é necessário seguir exatamente essa ordem, mas o melhor é que os três modelos sejam contemplados.

Segundo Vénguer e Vénguer (1993), a construção deve evoluir, e quanto maior o domínio da criança, mais deve ser exigido dela. O parceiro mais experiente, por meio das interações, planeja com a criança, até ela ser capaz de realizar sozinha. Ela idealiza, desenha seus croquis, a fim de projetar o esperado para seu trabalho.

Em terceiro lugar, cito o desenho com pintura que proporciona à criança uma grande satisfação. Seu papel no desenvolvimento psíquico infantil é muito significativo, porque favorece o conhecimento do sentido da cor, que tem a capacidade de transmitir o estado de ânimo e emocional da criança. (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993, p.129-130).

A pintura, como citam Vénguer e Vénguer (1993), mostra o sentimento da criança. Com ajuda do adulto, a criança percebe que cada objeto pode ter cores variadas dependentes do local, luz, e hora em que ele está. Assim como no desenho, alguns adultos criam estereótipos que levam a criança a uma idéia falsa: por exemplo, o sol é sempre amarelo. No entanto, no início da atividade, quando as crianças ainda não conhecem as cores, o melhor é que sejam puras, e somente depois, as crianças sejam levadas a refletir sobre as cores dos objetos.

O adulto e outros parceiros mais experientes têm papel importante neste processo de conhecimento das cores e sua utilização. Vénguer e Vénguer (1993) sugerem que o adulto, no caso de se usar tinta, ofereça pincéis grossos e finos à criança, e a ensine a limpá-los bem. Ofereça primeiro, a

cor pura para a pintura não ficar inexpressiva e suja, e então, só depois a mistura das cores. O suporte, onde a pintura será realizada, deverá ser de cores variadas a fim de que a criança perceba cor se destacada ali.

A utilização de diferentes materiais para a pintura é outro aspecto importante a ser providenciado: lápis de cor, canetinha, tinta, barro, giz de cera e de lousa, dentre outros. Quando a criança utiliza diferentes matérias para pintar, ela explora o mundo de forma intensa e escolhe o melhor material para expressar seu desejo.

É comum a criança pequena se interessar por alguns objetos com pouco ou nenhum valor para o adulto, como por exemplo, pedras, folhas. Nesses elementos, a criança imagina e outros são criados. Para o seu desenvolvimento psíquico é importante, pois a criança exercita sua capacidade criativa e realiza várias ações (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993). Com a ajuda e incentivo do adulto, o trabalho ganha um sentido positivo para a criança.

Em quarto lugar, cito o *recorte e a colagem* que também são atividades produtivas, merecedoras de destaque. Com papéis coloridos e de formas variadas, a criança realiza, por meio de um modelo, algumas combinações, das simples às complexas, com variação de cor, forma ou tamanho. Ao compreender como se faz diferentes combinações, a criança cria suas próprias composições (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993).

A criança precisa recortar e colar sozinha, mas antes deve aprender com o adulto e/ou com outras crianças. Quanto maior for sua autonomia, sua possibilidade de manipulação e de construção com diferentes objetos, mais poderá realizar ações, expressar-se e representar a realidade de forma a desenvolver sua psiquê.

Em quinto lugar, cito a *modelagem*, outra atividade produtiva a ser realizada, que transcorre com algumas similaridades às outras. Primeiro, o adulto é o mediador entre a criança e sua modelagem, depois a criança a realiza sozinha. Materiais como argila, massa de modelar podem ser oferecidos e o adulto proporciona modelos e atividades livres à criança.

Para todas as atividades produtivas, o outro tem papel essencial, pois assim como em qualquer aprendizado, ele ocorre primeiro em nível interpessoal para depois ser em nível intrapessoal. A formação e a vivência do professor em relação a todas as atividades proporcionadas às crianças, bem como o que ele considera importante lhes ofertar determina sua atuação e o desenvolvimento delas.

Quando o professor proporciona a realização de atividades produtivas, organiza espaços, materiais e explica as ações a serem alcançadas, explicita os objetivos e motiva as crianças, as atividades produtivas se constituem para a criança em atividade principal que desenvolve a psique infantil.

Para o professor ser capaz de realizar essas atividades:

[...] há a necessidade de uma formação que contemple a construção de práticas pedagógicas, nas quais a própria professora comece a desenhar, pintar, dançar, fazer esculturas, brincando com argila e outros materiais [...] A especificidade dessa profissão reside nisto também. Para eu ter as manifestações humanas e suas formas de expressão diluídas neste território da infância, é necessário tê-los em minha vida, o que passa pela formação que recebo (GOBBI, 2007, p. 130-131).

Portanto, para o professor propor atividades produtivas é preciso que ele mesmo as vivencie. Ao mesmo tempo, sua compreensão da importância dessas atividades bem como o seu papel no desenvolvimento infantil influenciará sua conduta com as crianças.

Em síntese, As atividades produtivas são bases formadoras para o desenvolvimento psíquico e intelectual do indivíduo. Durante a infância, principalmente na idade pré-escolar e início da escolar, merecem um destaque especial, por se constituírem em atividades principais à criança. A modelagem, o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, a construção são meios possibilitadores da expressão da criança.

Por meio das atividades produtivas a criança planeja, executa, lembra suas vivências, representa e desenvolve, de forma sistêmica e dialética, suas capacidades psicológicas: memória, atenção, imaginação, criatividade, motricidade, entre outras. Esse desenvolvimento é premissa básica e essencial para a aquisição da leitura e da escrita de maneira eficaz.

A criança somente poderá realizar atividades produtivas se tiver condições concretas, por exemplo, para desenhar precisa ser motivada ter exemplos, ter papel, ou qualquer outro suporte possível, lápis, canetinha, ou qualquer material que marque o suporte escolhido, para construir precisa de bloquinhos de madeira ou de plástico. Nesse sentido, a concepção de criança do professor, sua mediação, o tempo, material e espaço preparados por ele condicionam as possibilidades de realização dessas atividades.

3.3 Mudança de atividade principal: da brincadeira ao estudo

Como já foi discutida anteriormente, a atividade principal da criança dos três aos seis anos é a brincadeira de faz-de-conta. Para que haja a mudança da brincadeira para o estudo, a criança, ao entrar no Ensino Fundamental ou até um pouco antes dele, deve ser incentivada pelo professor, criador de novos motivos.

Durante a idade pré-escolar, a criança realiza novas aprendizagens propulsoras do seu desenvolvimento cultural. A partir desse desenvolvimento, passa a ocupar um outro papel na sociedade. Como afirma Bisolli (2005, p.185):

O avanço da sociabilização da criança possibilita uma conquista essencial: ela deixa, progressivamente, de perceber-se apenas como sujeito das ações e passa a ver-se como sujeito no sistema das relações humanas. Mas esse é um processo que se desenvolve durante toda a idade pré-escolar e que culmina, por volta dos sete anos, com a modificação de sua situação social no desenvolvimento, através de sua integração em uma nova atividade principal: a atividade de estudo.

Ao final dessa idade, o jogo faz-de-conta adquire seu ápice e pode ser caracterizado como jogo temático de regras, uma vez que o tema da brincadeira é a sua essência. Essa nova característica deste jogo favorece o surgimento do interesse da criança pelo estudo. Sua motivação cognitiva faz com que queira conhecer e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo dos adultos, e o jogo já não dá conta de responder a todas as suas necessidades cognitivas. Em outras palavras e conforme assinala Davídov (1988), neste momento, o jogo não satisfaz as necessidades ampliadas pelas relações estabelecidas com as outras pessoas, por isso, surgem novos motivos de conhecimento formadores das bases de outra atividade: o estudo, que a partir daí pode se tornar a atividade principal por meio da qual se reorganiza toda a vida psíquica da criança. Esses motivos decorrem das exigências estabelecidas pelas novas situações e vivências infantis e, nesse processo, o professor é fundamental porque cria novas possibilidades de aprendizagem e dá oportunidade da criança participar de novas relações sociais e de se apropriar de novas atividades.

É necessária a reflexão do professor sobre a mudança de atividade pela qual a criança passa para lhe propiciar melhores condições para isso de modificação. O Enfoque Histórico Cultural propõe reflexões para o professor cumprir o papel mencionado acima. Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987) escrevem sobre a sistematização da capacidade e hábito de estudo que os alunos devem adquirir na escola. Nesse sentido, o professor tem a função de ensinar não somente os procedimentos de trabalho, a utilização do material didático, mas também os meios de controle e avaliação de auto-regulação do próprio comportamento de estudo.

Nesta perspectiva de educação, vale questionar: Quais são os verdadeiros motivos da conduta escolar para a criança? Qual sentido o estudo tem para ela? Qual é a sua posição no trabalho escolar? Como é sua relação com os outros? Quais são as características da personalidade desenvolvidas no ambiente escolar? Como o professor motiva o desenvolvimento da personalidade infantil e a necessidade pelo estudo? Que características de personalidade a atividade de estudo exige para sua concretização?

Davídov e Márkova (1987) apontam à elaboração teórica e conceitual na educação soviética, a partir da unidade psicológica e do conceito de atividade, da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem. Pode-se aprender com essa teoria e a partir dela propor diretrizes à nossa realidade.

A atividade como unidade psicológica é o princípio para o Enfoque Histórico-Cultural na medida em que é possível ver o sujeito, não como um conjunto de funções psíquicas isoladas, mas como um ser humano possuidor de funções desenvolvidas de forma sistêmica (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987).

Segundo Davídov (1988), há neoformações quando o indivíduo inicia seu estudo. Nesse momento, bases para a consciência e o pensamento teórico são formados. Como afirma este autor:

A organização da atividade de estudo das crianças de seis anos requer a elaboração e a introdução de novas formas e meios para realizá-la. Além disso, opinamos que esta atividade, de uma ou outra maneira, deve apontar para a formação das crianças as bases iniciais da consciência e os pensamentos teóricos. (DAVÍDOV, 1988, p. 83 tradução nossa).

Assim como as outras atividades principais, para se conhecer e compreender a essência do estudo é necessário contextualizá-lo historicamente na divisão social. Ele surgiu para a conservação e transmissão dos modelos socialmente criados, das habilidades produtivas e das normas de comportamento social para as gerações em crescimento (DAVÍDOV, 1988, p.159).

O ensino se fazia presente já nas sociedades primitivas e era realizado simultaneamente na produção, ou seja, ocorrido na reprodução da vida diária. Desta forma, os adultos ensinavam os jovens. Naquele momento aparece o germe da autonomia do estudo - ou seja, o distanciamento do estudo e da reprodução da vida- que vai se efetivar somente na sociedade escravista. Nesta sociedade, as crianças, filhas de pais livres, desde os sete até os dezoito anos, viviam em estabelecimentos especiais para aprender a ler, escrever, calcular e se preparar fisicamente para o serviço militar (DAVÍDOV, 1988).

Na Antiga Atenas, Roma e Grécia, as crianças, filhos dos homens livres, iam à escola para aprender a ler, escrever, cantar, declamar, realizar exercícios físicos. Na época feudal, algumas poucas crianças desfavorecidas tinham acesso à escola, enquanto todos os filhos dos homens abastados recebiam uma instrução que incluía a teologia, gramática, aritmética e astronomia (DAVÍDOV, 1988).

No desenvolvimento das sociedades, as escolas também se desenvolveram e o ensino da leitura e escrita propiciou, de forma cada vez mais intensa, o aparecimento da consciência humana

(DAVÍDOV, 1988). Desta maneira, em cada época, o estudo esteve ligado ao ensino do conhecimento e capacidade direcionados ao pensamento teórico de cada momento histórico.

Ao longo da história, a escola cresce, divide-se como instituição autônoma em níveis de ensino, disciplinas, conteúdos, e recebe crianças de diferentes níveis sociais, econômicos e culturais. Mesmo com sua evolução, sua essência continua: a transmissão do conhecimento e comportamento inerente à sociedade em que o sujeito está inserido.

Feita a contextualização histórica do surgimento e desenvolvimento do ensino, vale discutir o conteúdo e estrutura do estudo. Para Davíдов (1988), a base do ensino é o conteúdo, do qual se deriva o método para sua organização. O conteúdo está relacionado com os conhecimentos teóricos.

Na atividade de estudo, ocorrem novas formações psíquicas decorrentes de atividades tais como a escrita e a leitura necessárias à apropriação dos conhecimentos científicos, por exemplo. Na idade escolar, a apropriação desses conhecimentos exige novas atitudes e ações do indivíduo e estas, por sua vez, assumem um caráter cada vez mais consciente por parte do sujeito. Ao entrar no Ensino Fundamental, sobremaneira no primeiro ano, a criança passa por uma mudança significativa:

É difícil enxergar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola, a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais, e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (LEONTIEV, p.61, 2001).

Portanto, a criança passa a ter obrigações sociais ampliadas e modifica-se o lugar que ela ocupa na escola e na sociedade em geral. A fim de cumprir essas obrigações, as principais exigências são relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase maior no âmbito da escola. À medida que as crianças apropriam-se da atividade de estudo passam a apreender os conhecimentos teóricos ou científicos.

Para Davíдов (1988), a relação interna entre a atividade de estudo e os conhecimentos teóricos tem dois fundamentos: o apoio nos resultados da análise da história da instrução massiva e o exame das peculiaridades da exposição dos conteúdos das formas sofisticadas da consciência como objeto de apropriação por parte do indivíduo.

Para o desenvolvimento da consciência em patamares elevados, a apropriação do conhecimento científico é condição *sine qua non*. Isso significa que conhecimento científico dá base para ascensão do abstrato ao concreto, uma vez que o pensamento abstrato reorienta as ações

psíquicas e práticas e possibilita também que novas práticas possam lhe reorganizá-lo de maneira cada vez mais sofisticada. Davídov (1988) explicita essa ascensão do abstrato ao concreto:

A exposição dos conhecimentos científicos se realiza pelos procedimentos de ascensão do abstrato ao concreto, no quais se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos.

A pesquisa se inicia com o exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares do movimento do objeto e conduz a manifestação de sua base interna universal; a exposição dos resultados da pesquisa, tendo o mesmo conteúdo objetivo, começa a se estender desde essa base universal, já encontrada, até a reprodução de suas manifestações particulares, conservando a unidade interna destas (o concreto).

A atividade de estudo dos escolares se estrutura, em nossa opinião, da mesma forma que o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, tem algo em comum com o pensamento dos cientistas que expõem o resultado de suas investigações por meio das abstrações e generalizações essenciais e os conceitos teóricos que fundamentam o processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 173 tradução nossa).

Para o estudante se apropriar dos conhecimentos científicos, ele precisa compreender os conceitos e ampliá-los. Segundo Vigotski (2001), a palavra é o substrato para o estudo da formação de conceito e esse entendimento é essencial quando desejamos entender o desenvolvimento do pensamento com base em conceitos.

Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos organiza-se em três estágios. O primeiro deles é o pensamento *sincrético desordenado*, denominado assim porque se forma de maneira confusa e desordenada. Esse processo se inicia na primeira infância quando a criança se apropria das formas iniciais dos conceitos.

Para Vigotski (2001), esse primeiro momento do processo de apropriação do conceito pela criança é dividido em três fases. Na primeira, o significado da palavra é escolhido por intermédio de algumas características facilmente substituídas quando a criança percebe sua incorreção. Por exemplo, uma criança, com idade aproximada de um a três, já se apropriou de generalizações baseadas em características dos objetos tais como formas, cores. Na segunda, ainda por intermédio da percepção, os objetos são aproximados por suas peculiaridades e recebem um significado em comum. Esta fase de formação de conceitos amplia as possibilidades da criança no que se refere ao agrupamento cada vez maior de objetos dentro de um conceito, porque ela se baseia em mais que uma particularidade comum entre eles. Superior às duas fases anteriores é aquela mais complexa, formada pelas características essenciais dos objetos, ao considerar que cada objeto representante de cada grupo recebe um único significado.

O segundo estágio do processo de formação de conceitos caracteriza o denominado *pensamento por complexos*, isto é, o modo de pensamento coerente e objetivo, marcado pelo início da

generalização capaz de unificar os objetos heterogêneos e concretos. Este momento é marcado por cinco estágios. Chamado de complexo de tipo associativo, o primeiro estágio se dá quando deixamos de denominar o objeto isolado e passamos a denominá-lo baseado em uma família. No segundo, a pessoa combina objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, que lembram as coleções. No terceiro estágio, o complexo de cadeia, a criança constrói o significado segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos isolados da cadeia e o final da cadeia pode não coincidir com o começo. Este é o estágio considerado mais puro do pensamento por complexo. No quarto estágio, o traço associativo do elemento parece se tornar difuso, indefinido e confuso. No último estágio, chamado de *pseudo-conceito* por se parecer com o conceito formado pelo adulto, mas ainda é diferente pela essência e pela natureza psicológica.

O terceiro estágio é denominado de *pensamento por conceito*. Recebe essa denominação porque se fundamenta na abstração, no conceito, e pressupõe a generalização concreta da experiência e isolamento de determinado elemento e sua discriminação.

Essas considerações permitem apontar que, por meio do estudo, a criança se apropria do conhecimento teórico formado ao longo da história e, por isso, tem possibilidades de desenvolver novas formas de pensamento. Nesse sentido, cabe à escola reproduzir, de maneira abreviada, o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos (DAVÍDOV, 1988).

Segundo Davíдов (1988), várias questões podem ser ligadas à atividade de estudo e para compreender a sua importância, precisamos esclarecê-las. O autor indica algumas questões dentre as quais: o estudo possui algumas especificidades nos seus componentes estruturais, ou seja, seus motivos, tarefas, ações e operações; (como acontecem com todas as necessidades e mesmo com as funções psíquicas superiores). O surgimento de sua realização individual só acontece a partir das formas coletivas de trabalho escolar; a dinâmica da inter-relação dos componentes desta atividade; as etapas de seu desenvolvimento no curso da infância escolar; e sua inter-relação com os outros tipos de atividade infantil. Vale destacar novamente que outras atividades são essenciais para o desenvolvimento na infância escolar, tais como: o desenho, o brincar, os jogos.

Nessa perspectiva, a brincadeira de faz-de-conta contribui para a construção simbólica da criança, mas em um determinado momento ela necessita de novos conhecimentos, não mais provenientes da brincadeira, pois esta não mais satisfaz os motivos cognitivos, daí deriva o estudo como a próxima atividade principal. Do mesmo modo das outras atividades, a apropriação do estudo somente é possível primeiro em nível social, para depois tornar-se individual. Trata-se de compartilhar com a criança as ações e as operações que compõem a atividade de estudo, para que depois ela possa fazê-la de modo independente.

Davíдов (1987) aponta as principais hipóteses consideradas determinantes da atividade de estudo. São as elas: a criança pré-escolar possui capacidades cognitivas e formas de pensamento peculiares; há necessidade da organização de um tipo especial de atividade e da autonomia das crianças para a realização do estudo. A atividade deve possuir um sentido pessoal para a criança e se converter em um desenvolvimento multilateral de sua personalidade e condição para sua inclusão na prática social.

Nesse sentido, para o estudo ser uma atividade, há necessidade de correlação entre a apropriação, desenvolvimento e ensino. A apropriação é o processo de reprodução pelo indivíduo da cultura historicamente acumulada e seguida a ela ocorre o desenvolvimento. O ensino é um sistema de organização para transmissão dos conteúdos. Como afirma Davíдов e Márkova (1987, p.322),

se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, nos tipos de atividade, etc. dos quais se apropriam o sujeito. (Tradução nossa).

Do ponto de vista pedagógico, essa proposição é essencial para repensarmos a relação entre o sujeito e o conteúdo de estudo a ser apropriado: o professor precisa criar condições e situações capazes de situar ativamente a criança no processo de reprodução da experiência socialmente elaborada.

Para ampliarmos essa discussão, esses autores assinalam que a estrutura da atividade de estudo possui alguns componentes. Um deles é a compreensão do escolar acerca das tarefas de estudo que requerem novos procedimentos de ação. Além disso, é essencial a realização individual da ação de estudo pela criança e também a realização da auto-avaliação das ações de controle por ela.

Para a efetivação das estruturas acima propostas, primeiro é necessária a vivência das crianças com os adultos e pares para somente depois ser capaz de realizá-las sozinha. Para a criança iniciante do estudo, o principal é o domínio de todos os componentes inerentes a esta atividade. Na idade escolar mediana, o caráter individual e voluntário do estudo e sua utilização como meio para organizar as interações sociais se tornam principais. Os estudantes mais avançados utilizam o estudo como meio para orientação e preparação profissional (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p.330).

Segundo Davíдов e Márkova (1987), o estudante possui diferenças individuais para a realização da atividade de estudo que pode ser elaborada em níveis das seguintes particularidades: a utilização de meios e procedimentos para a realização das tarefas pelo indivíduo; a particularidade da atividade de estudo persiste em diversas tarefas; e a particularidade individual considera a formação do

estudante como sujeito atuante, criador, capaz de separar aspectos, meios e procedimentos da atividade de estudo realizando uma avaliação própria e individual.

Nessa evolução, é possível afirmar que, na atividade de estudo, “esses novos tipos de relações são neoformações da atividade de estudo e, simultaneamente, caracterizam a conversão da atividade em seu produto subjetivo, estreitamente ligado com a formação do aluno como sujeito da atividade” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p.331).

No âmbito das preocupações deste trabalho, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se inicia justamente nesse momento vivido pela criança de seis anos. Vale questionar com Davíдов (1998):

quais novas particularidades psicológicas do período dado surgirão nas crianças de seis anos que ingressarão na escola, à diferença daquelas que se geram nas de sete anos nessa mesma situação? Apresentar-se-á antes ou se conservará aos sete anos este período de mudança? (DAVÍDOV, 1988, p. 91 tradução nossa).

Sobre essas perguntas, este mesmo autor expõe como resposta: “[...] a solução destas e outras questões dependerá muito do trabalho dos mestres, educadores e pais com as crianças de seis, sete anos de idade” (DAVÍDOV, 1988, p. 91, tradução nossa).

A criança, no primeiro ano do Ensino Fundamental, passa por uma transição do momento do seu desenvolvimento. Desta forma, como já mencionado, condições concretas de vida são essenciais e os professores, pais, adultos relacionados a ela são indispensáveis para o provimento destas condições.

Outro aspecto essencial para esse período, como está explícito no item sobre atividade principal, é a relação entre os níveis de ensino. Como afirma Elkonin (1987, p.124 tradução nossa), “ali onde no sistema atual se observa uma ruptura (instituição pré-escolar – escola) deve existir uma vinculação mais orgânica”.

Nesta perspectiva, para Mukhina (1996), o professor é responsável por fomentar o surgimento do interesse na criança pelo estudo e é criador de condições concretas e abstratas para a efetiva e harmônica mudança de atividade.

Para tanto, alguns conteúdos e objetivos são necessários no trabalho com a idade pré-escolar (MUKHINA, 1996): a educação pré-escolar deve ter por objetivo adquirir novos conhecimentos e hábitos, sem a preocupação primeira de alcançar um resultado externo; um programa que contemple as atividades lúdicas, produtivas e os elementos constituintes da atividade escolar; todos os conteúdos devem ser trabalhados, não de forma isolada, mas num sistema de conhecimentos.

Na mudança de atividade principal, a criança precisa ser incentivada para o trabalho produtivo (aquele com a finalidade de criar produtos materiais e imateriais socialmente reconhecidos).

Para a realização desse trabalho, segundo Mukhina (1996, p.182-183), serão necessários a participação consciente da criança no trabalho produtivo, a compreensão do valor social do trabalho, o trabalho em equipe para alcançar um objetivo em comum e a programação das ações e previsão dos resultados.

Desse modo, a criança carece ser ativa e conhecedora do motivo, objetivo, ações e operações da atividade realizada. Como afirma Mukhina (1996, p. 185) “O que importa, porém, não são os grandes resultados, mas fazer as crianças compreenderem o caráter de trabalho de seus atos. Essa conscientização orienta o desenvolvimento psíquico da criança para a vida futura como membro consciente da sociedade.”

Assim, para a organização do trabalho, algumas metas devem ser propostas e atingidas pelos professores. Segundo Mukhina (1996) algumas delas são: ensinar à criança os métodos elementares do trabalho produtivo; ensinar-lhe os hábitos correspondentes; explicar-lhe de forma pormenorizada o sentido do trabalho e sua importância para outras pessoas e a ajudá-lo a programar e coordenar seus atos. Vale ressaltar que toda a aprendizagem é vivenciada primeiro coletivamente para depois ser individual.

Em síntese, ao entrar no Ensino Fundamental, a criança ocupa um novo lugar na sociedade, dela é exigido um comportamento diferente e complexo em relação ao apresentado antes. Vários são os motivos criados na criança de forma histórica e social e ao final da idade pré-escolar, a brincadeira impulsiona a outra atividade, pois passa a não ser mais suficiente para responder à motivação cognitiva e assim há uma paulatina mudança de atividade principal.

No momento histórico vivido, a alteração de nível de ensino e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos despertam e propiciam um maior interesse no estudo da mudança de atividade principal. Esta dissertação tem a preocupação de analisar como duas professoras realizam e propiciam a brincadeira, atividade produtiva e a de estudo às crianças.

A mudança de atividade principal na criança não ocorre de forma brusca. Para que ela ocorra, o ideal é que o professor proponha um rompimento suave em que ao mesmo tempo a criança possa realizar a atividade que anteriormente foi a principal enquanto o professor faz mediações para novas necessidades serem criadas para a atividade principal do momento. Desta maneira, os níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental necessitam de uma relação efetiva em que um aprenda com o outro e propicie um melhor desenvolvimento da criança.

O estudo foi construído historicamente com a finalidade de inserção das novas gerações na cultura não-cotidiana, em constante mudança, para a inserção da pessoa no mundo humano. Surgiu nas sociedades primitivas e evoluiu até os dias atuais. O conteúdo é a base do estudo.

A formação de conceito é necessária para a apropriação do conteúdo de forma plena. Segundo Vigotskii (2001), o desenvolvimento do pensamento e a palavra são indispensáveis e auxiliares na formação de conceito que passa por três fases até constituir-se como tal.

A atividade de estudo possui neoformações e para sua efetivação o auxílio do adulto e de outras crianças mais experientes é necessário uma vez que somente é possível aprender aquilo que é vivenciado coletivamente possuindo necessariamente um parceiro mais experiente. O estudante precisa conhecer as características e as relações internas desta atividade, ser atuante e atribuir-lhe um significado pessoal e realizá-la de maneira individual. Neste processo, é possível ocorrer a formação do autocontrole e auto-avaliação da criança.

Deste modo, cabe ao professor ensinar à criança a pensar, permitir-lhe que seja ativa no processo e propicie-lhe diversas atividades como as produtivas, de estudo e a brincadeira, sem supervalorizar nem desmerecer nenhuma, mas com responsabilidade no desenvolvimento pleno e harmônico do educando.

3.4 Aquisição da leitura e da escrita

Como já discutido anteriormente, a brincadeira de faz-de-conta e as atividades produtivas são primordiais para a aquisição da escrita. À criança devem ser oferecidas condições para que ela possa expressar-se mediante diversas formas de linguagem e a escrita e leitura devem fazer parte desse conjunto de linguagens. Estas não devem, no entanto, ocorrer de forma mecanizada, forçada e como única forma de expressão, mas levar em conta os seus preceitos básicos – um sistema complexo com uma função social.

Para Vigotskii (2001), a Educação Infantil é um momento da vida potencializador de uma pré-história da escrita, porque deveria motivar a atividade de desenho, o faz-de-conta, a produção de textos e a leitura (embora as crianças ainda não escrevam e não leiam de maneira convencional) e, assim, constituir as bases necessárias para a aquisição da escrita como um sistema de representação complexo e de primeira ordem.

Sobre essa questão Smolka (2003, p.17) amplia as nossas reflexões:

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os “pré-requisitos da alfabetização”, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outros. Além disso, em salas desnudas e superlotadas, a imposição do silêncio, da imobilidade,

da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma “opção” a que o professor recorre para poder sobreviver, continuamente, disciplinadamente, com quarenta crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimento.

Vygotski (1995), no início do século passado, já apontava que a maior parte das escolas ensina as letras e não a linguagem escrita, exercita hábitos motores e não a produção ativa e efetiva de textos que tenham destinatários reais e sejam portadores de significados e, portanto, propulsores da atribuição de sentidos pelo outro – o leitor.

A citação anterior retrata bem situações educativas existentes, ainda hoje, em muitas escolas tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental: a escrita e a leitura são tratadas como simples atos mecânicos que, mediante treinos motores e decodificação, serão possíveis de serem compreendidas. Ora, como desconsiderar que tais atividades são instrumentos de comunicação, recordação, interação, interlocução com o outro? Que são processos discursivos e ativos do ponto de vista de quem escreve e de quem lê?

Conforme aponta Vygotski (1995), a linguagem escrita representa a primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que foi estruturada pela cultura da humanidade. Dessa forma, o estudo do desenvolvimento da escrita, bem como a aquisição da mesma é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, não como ato motor, mas como um instrumento complexo possuidor de função social.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a leitura e escrita são funções psíquicas superiores apropriadas pelos indivíduos mediante signos. Ao apreendê-los e utilizá-los, a pessoa passa das funções psíquicas elementares às superiores e, nesse processo, desenvolve sua inteligência e sua personalidade. Nesse processo, ela aprende as funções formadoras da sua segunda natureza: a de cunho social (VYGOTSKI, 1995).

Tanto a leitura como a escrita são formadas ao longo da filogênese e ontogênese. No desenvolvimento filogenético, estas são criadas para satisfazer a necessidade, primeiro, de comunicação e registro. Hoje, se lê e escreve por vários outros motivos – além do registro, comunicação, recordação, para o lazer, para obtenção de novos conhecimentos. Todos os motivos, socialmente criados, devem ser levados em consideração pelo professor ao inserir a criança em processos capazes de motivar a necessidade de ler e escrever.

No entanto, o contato diário com professores e pesquisas revela, ainda hoje e de maneira persistente, a mecanização da escrita e da leitura em processos educativos sistematizados e formais (BISSOLI 2001; MELLO 2005; RODRIGUES, 2006).

O problema de ensinar a escrita de uma forma mecanizada é complexo. Se, ao ensinar, o professor acredita ser preciso primeiro ao aluno ter coordenação motora, depois conhecer o traçado das letras, em seguida, formar palavras e depois frases, desconsidera fatores imprescindíveis para formar o produtor de texto, tais como trabalhar com propriamente a língua escrita ao invés de decorar o código escrito.

Nessa perspectiva, a escrita não é vista como um sistema complexo com uma função social, mas sim como um conjunto de regras e formas que, mediante treino, será conquistada. Isto é preocupante, pois a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico das pessoas (MELLO, 1995) e, para ser apropriada, exige a atividade da criança na produção efetiva de textos como unidades de sentido.

O aluno necessita compreender a escrita como uma representação que, para ser efetiva, exige o domínio de um sistema de signos simbólicos (VYGOTSKI, 1995), mas não é somente por meio da junção das letras que isso se dará. Como, então, o sujeito pode se apropriar da linguagem escrita que é extremamente complexa?

Durante seu desenvolvimento, a criança por meio das interações que faz, sente a necessidade de ler e escrever, criada socialmente, e o professor tem função essencial neste momento como o mediador que cria situações e elos mediadores para este aprendizado.

A compreensão sobre o desenvolvimento da escrita, ao longo da história, tem pontos análogos com a aquisição na ontogênese da criança. Realizar um paralelo contribui para compreendermos como a criança domina essa forma de expressão. Vamos a ele.

O processo da escrita inicia-se quando são apresentados os primeiros signos visuais à criança, auxiliares, também, para o nascimento da linguagem oral. O desenvolvimento infantil, a partir dos gestos como a manifestação primeira das comunicações, abordará, em seu percurso, o desenho e os jogos de faz-de-conta como pontes para chegar à linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995).

O desenho e o faz-de-conta são duas linguagens imprescindíveis na história do desenvolvimento da linguagem escrita porque são representações simbólicas e meios de a criança se relacionar com o mundo. O gesto é utilizado no auxílio direto para a aquisição da representação simbólica, mediado pela linguagem verbal. Outras linguagens e atividades também são de suma importância para a humanização, desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores no indivíduo. Devem fazer parte, principalmente, da rotina da alfabetização a música, o teatro, ouvir e contar histórias, as atividades produtivas, manipular fantoches, a dança, artes plásticas etc., pois todas elas são expressões da realidade que fazem parte da nossa cultura nos diferenciando dos outros animais.

Por essas linguagens serem essenciais, Mello (2006) defende a idéia de contaminar o Ensino Fundamental com as atividades predominantes na Educação Infantil. De acordo com a autora,

falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são, em geral, vistas como improdutivas_ seja no ensino fundamental, seja na educação infantil _, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita [...] (MELLO, 2006, p. 181-182).

A criança forma as bases (o desejo e a capacidade de expressão, comunicação, o desenvolvimento da memória, atenção, concentração) para a aquisição da escrita e leitura, ao se comunicar e atuar por meio de diversas linguagens significativas ao seu desenvolvimento, embora ela somente inicie uma escrita convencional por volta dos últimos anos da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental. Isso significa que antes de adentrar a escola, ela já está desenvolvendo capacidades psíquicas, tais como a escrita.

Para Luria (2001), a criança realiza descobertas acerca do simbolismo da escrita. Sua investigação mostrou que essa história começa muito antes de o professor ensinar a traçar as letras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 143).

Esse autor discute como ocorre o desenvolvimento da aquisição da escrita, não a partir do momento em que a criança escreve, mas antes dele. Descreve estágios pelos quais as crianças passam e, nessa discussão, duas condições são imprescindíveis para a criança ser capaz de escrever. Uma delas, se refere à relação da criança com as coisas (objetos materiais) deve se agrupar em dois grupos: a) aquele objeto interessante à criança para brincar e b) o objeto como instrumento auxiliar que possui um sentido funcional. A segunda concerne à capacidade da criança controlar o seu próprio comportamento.

Para Luria (2001, p. 146), essas condições significam que as formas intelectuais do sujeito começaram a se desenvolver e, nesse processo, a escrita se torna uma das ferramentas auxiliares por meio da qual a criança se apropria da função de recordar e transmitir idéias e conceitos.

Seus experimentos denotaram que, primeiro, a criança não vê a possibilidade de representação, nem tampouco sua utilidade. À medida que a criança passa a imitar o fazer adulto,

inicia-se a pré-história da linguagem da escrita. Nesse processo, a escrita da criança evolui da simples imitação externa até a representação simbólica, por meio da utilização de forma organizada das letras.

Segundo Vigotskii (2001) e Luria (2001), a escrita e a leitura auxiliam o desenvolvimento do pensamento, pois a escrita, por exemplo, exige a mobilização e o uso de diferentes capacidades psíquicas dentre as quais a atenção, a recordação, a concentração, a capacidade de representação e de planejamento, diferentes formas de percepção, todas elas orientadoras de novas formas de atuação no mundo. Esse momento prescinde do auxílio do contexto da comunicação oral, da relação imediata com as coisas (pessoas, ações, objetos), da entonação e do diálogo. Ao escrever, o pensamento é concretizado e elaborado, desta maneira, o processo de escrita se reorganiza e amplia as possibilidades de expressão e de comunicação humanas.

A escrita, no início, é uma representação de segunda ordem, pois a criança representa o som (fala) que representa o objeto. Aos poucos, a escrita se transforma em uma representação de primeira ordem, pois denomina diretamente os objetos ou ações representadas. Mas, para que a criança chegue à compreensão que a escrita é uma representação de primeira ordem, é necessário que entenda que não grafamos somente o som do nome das coisas, mas signos representativos diretos dos objetos e das situações.

A linguagem escrita se compreende através da oral, porém essa troca vai se encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo, que a linguagem oral. (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

Para ratificar, isso significa assinalar que, embora, inicialmente, a escrita represente a fala, no processo de aquisição dessa capacidade, o sujeito passa a representar diretamente os símbolos que se tornam, assim, representações de primeira ordem.

Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolize diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de ler idéias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará idéias e não apenas grafará palavras. (MELLO, 2005, p.27).

Para ampliar essas reflexões, Vygotski (1995) assinala que, nesse processo complexo e repleto de mudanças psicológicas de aquisição da capacidade leitora e escritora, a leitura silenciosa é de fundamental:

O estudo da leitura demonstra que, a diferença do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa, é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. No final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se atenuam durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais rítmico e são menos freqüentes os movimentos de retorno dos olhos. (p. 198, tradução nossa).

A leitura tem sido considerada como um ato sensório motor, no entanto, neste processo estão implicados vários mecanismos para sua efetivação. Como afirma Vygotski (1995, p.199): “a compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer ao nome que corresponde a palavra fônica; consiste melhor no manejo do próprio signo, se referindo ao significado”.

O conceito do que é ler tem evoluído, sofre ressignificações e é contextualizado. Ainda que “a leitura não [deva ser] redutível a um ato técnico que rejeitaria como aspectos anexos o que vem antes e depois, o contexto no qual ele tem lugar e a compreensão de que dele resulta” (FOUCAMBERT, 1998, p.105), ainda predominam atos técnicos e externos (baseados na sonorização e na decodificação das palavras) da leitura.

Sobre essa questão, Jolibert (2006, p.183) indica que “ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]”, por isso, propõe que haja, na escola, uma educação ativa e intencional, por meio daquilo que denomina projeto de leitura, cuja referência seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para avançar nessa discussão, Foucambert (1998, p.106-112) ressalta aspectos comuns das muitas modalidades de leituras a fim de facilitar o esclarecimento sobre o que é ler. Para o autor, a intencionalidade, a grande quantidade de informação, a experiência lingüística, a relação entre o texto, a expectativa do leitor e o que ele encontra no texto e a relação com outros textos existentes são essenciais no ato de ler.

Sobre a intencionalidade, o autor afirma ser a leitura prévia que devemos realizar no sentido de conhecer as modalidades e objetivos inerentes ao texto. Realizar previsões como: “O que é esse texto?” “O que será que vai acontecer?” Jolibert (1994) colabora com esses apontamentos sugerindo algumas questões: “Por que encontramos este texto na atualidade?”, “De onde ele vem?” “A que tipo de texto pertence?”

Foucambert (1998, p. 106) também explicita entendimentos sobre a intencionalidade. Para ele, “toda leitura se efetua a partir de uma expectativa que lhe define a forma; mesmo as descobertas aparentemente mais fortuitas delineiam um horizonte preciso”. Outro aspecto definido por ele é a grande quantidade de informação prévia que o leitor tem que possuir para compreender um texto. Por

isso, a leitura de um texto nunca é a mesma de uma pessoa para outra, porque para ler é preciso ter alguns conceitos formados para uma melhor compreensão do que se lê.

Outro elemento importante nesta reflexão é a questão da experiência lingüística. Segundo Foucambert (1998), em cada escrito observamos categorias semânticas, sinais ortográficos, várias palavras que constituem uma unidade. Essa característica nos ajuda a compreendermos um texto com maior clareza.

No que se refere à relação entre o texto, o autor apresenta que o indivíduo deve aprender estratégias necessárias para descobrir o que deseja: “de que se precisa para encontrar o que se busca?” (FOUCAMBERT, 1998). Esta normalmente já não se constitui como primeira leitura, mas sim com um aprofundamento para buscar o que se deseja.

Com essas características, os textos a serem utilizados na escola devem ser tratados como formas de linguagem, com possíveis destinatários e condições específicas de elaboração, relacionadas ao conteúdo e aos recursos utilizados para tal (BAKHTIN, 2003, p.261). Isso significa que o escritor tem o outro (leitor) como destinatário, ainda que este outro seja ele mesmo.

Bakhtin (2003), assim, considera que a unidade básica do discurso é o diálogo, porque sempre tem uma relação com o outro e a língua existe nas relações sociais de forma dialética e mutável. Este autor assegura:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003 p.261).

Bakhtin (2003) apresenta os enunciados como gêneros do discurso. Os gêneros do discurso constituem a manifestação da língua. São diversos, mutáveis, construídos pelo homem conforme as necessidades vão sendo criadas.

Já o enunciado refere-se a uma oração em um contexto. Essa afirmação faz-nos repensar sobre como a escola ainda não se tornou lugar para o texto em contextos significativos: ao longo de sua história, essa instituição pouco evoluiu no ensino da leitura e escrita, uma vez que, na maioria das vezes, ainda trabalha com a oração fora do contexto e desprivilegia as características e o valor do enunciado.

No que concerne ao que seja gênero, valem alguns apontamentos. Os gêneros do discurso podem ser primários ou secundários. Os primários estão relacionados aos gêneros cotidianos

(nem por isso menos importante), já os secundários são mais elaborados mais abstratos são eles: os romances, dramas, pesquisas científicas entre outros. A escola possui a função de trabalhar com os dois gêneros, mas com ênfase no secundário por ser o lugar, por excelência onde o aluno aprende a ler e escrever.

Refletir como a criança chegará à representação de primeira ordem, se apropriará dos gêneros secundários, bem como se tornará uma leitora, é função primordial do professor. Para tanto, terá que realizar uma prática docente que pense algumas diretrizes, como discute Mello (2005, p. 40) baseada na leitura de Vygotski (1995), que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela, que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, que a necessidade de aprender a ler e escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar, que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Para contemplar as diretrizes acima citadas, é necessário que a criança seja protagonista na sua própria educação (MELLO, 2005; 2006), e que o professor reveja sua prática, leve em consideração os períodos sensitivos e o que se constitui como atividade para as crianças. Como já discutido anteriormente, a concepção de criança e de infância do professor é refletida em sua prática e se o mesmo a considera como um ser incapaz ela jamais poderá ser protagonista no processo e ativa na apropriação de capacidades humanas capazes de elevar o domínio de sua conduta.

Smolka (2003) afirma que o ensino mostra o lugar ocupado por cada envolvido na ação educativa e revela as considerações do professor sobre a leitura e a escrita. Segundo esta autora, a ação educativa pode se basear em um esquema de questionamentos a serem respondidos:

Quem – Ensina – O que – Para quem – Onde.

Nestes questionamentos está implícito respostas:

Quem – Aprende - O que - Para que – Como - Onde.

Outras questões, ainda devem ser feitas tanto ao professor como para o aluno:

Por que - Para que - Como

Ao responder essas questões desvelamos as situações cotidianas, as relações na sala de aula, os conteúdos, de que forma são apresentados, que concepções de educação, aprendizagem, de leitura, de escrita e de criança os professores apresentam.

A partir dos estudos do Enfoque Histórico-Cultural, alguns saberes necessários para uma prática educativa voltada para a aquisição da leitura, de maneira intencional e como possibilidade de avanços no desenvolvimento infantil. Bissoli (2001, p.56-58) contribui para essa reflexão. Com base em suas proposições é possível destacar que:

- o trabalho com a leitura deve incidir na zona de desenvolvimento próximo da criança e o professor tem o papel precípua de criar situações reais e significativas e, assim, mediar todo o processo educativo e guiar de maneira consciente a compreensão leitora da criança;
- a leitura deve ser uma atividade com significado em si mesma para a criança, mas isso somente acontecerá se a criança tiver inserida numa situação com função social para ler e conhecer o motivo pelo qual lê;
- a prática de leitura na escola deve possibilitar o domínio das ações necessárias para o questionamento e a compreensão dos textos;
- a aprendizagem da leitura implica apreender os usos sociais da linguagem escrita e a sua importância;
- ao ler, a criança deve se relacionar concomitantemente com o “mundo dos objetos” e com o “mundo das pessoas” e se apropriar de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, dentre os quais os valores socialmente criados.

Em síntese, neste item, a tentativa foi a de refletir sobre a apropriação e objetivação da leitura e da escrita como funções psíquicas superiores e tradutoras da segunda natureza do homem, aquela de cunho social. Estas capacidades, criadas histórica e socialmente ao longo do desenvolvimento da filogênese, passaram a existir para satisfazer as necessidades de comunicação, registro, documentação, expressão dos sentimentos, vontades, enfim, foram desenvolvidas para ampliar a atuação do homem no mundo e para humanizá-lo de maneira cada vez mais sofisticada, uma vez que, como tentei apontar, possuem uma importância incomensurável para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do homem.

Isso pressuposto, a escola deve se tornar local destinado à reprodução e ensino da leitura e escrita de modo ativo e consciente, sem, no entanto, didatizar o ensino de modo a destituir a função social das capacidades leitoras e escritoras.

Vale reafirmar, por fim, que a linguagem escrita representa a primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural. Dessa maneira, aprendê-la não se constitui como uma atividade simples, mas, pelo contrário, pela sua complexidade. Seu desenvolvimento se inicia muito antes da criança entrar na escola e passa por vários momentos até se tornar instrumento de uso social e com base em signos convencionais.

Nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, o professor tem papel fundamental, porque organiza espaço, tempo, situações e atividades para elas sejam efetivadas. Além disso, trata-se de um processo mediado em que o adulto é modelo para imitação, bem como regulador das motivações infantis.

Conforme vimos, o caminho que a criança percorre para se apropriar da linguagem escrita e da leitura é longo e complexo. Precisa que, ao longo dele, o professor motive a apropriação de novos motivos de conhecimento e o surgimento de novas formações psíquicas inerentes a essa aquisição. Quando a criança começa a escrever convencionalmente faz uma relação com a linguagem oral. O ensino intencional pode contribuir para a evolução desse processo no qual a criança percebe que não representamos a fala, mas a realidade.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA: DIRETRIZES DO CAMINHO PERCORRIDO

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE PESQUISA: DIRETRIZES DO CAMINHO PERCORRIDO

4.1 Opções metodológicas

Neste item, exponho como Vigotski, baseado no materialismo dialético, propõe uma nova psicologia para o seu tempo. Ele faz uso das teorias de Marx, bem como cria as suas e situa suas opções metodológicas calcadas em algumas categorias. Antes de explicitá-las, situo o leitor, sucintamente, acerca do materialismo dialético.

O materialismo dialético, formulado por Karl Marx, é uma oposição a toda forma de positivismo e estruturalismo. Segundo Richardson (1999), é considerado materialismo, uma vez que, a concepção de fenômenos naturais e sua teoria são materialistas. Nessa concepção, o mundo existe independente da consciência humana. As matérias têm características como: movimento, volume, dimensão, extensão, espaço e tempo (RICHARDSON, 1999).

Por dialética, Richardson (1999, p.45) escreve [...] “processo dialógico de debate entre posições contrárias, e baseadas no uso de refutações ao argumento por redução ao absurdo ou falso”.

O materialismo dialético, além de um método, é também uma teoria. Pino (2000) ressalta que o materialismo e a dialética complementam-se. Ao materialismo cabe o caráter histórico, enquanto que a dialética representa o método. Somente é possível aplicar o método dialético, se considerar o materialismo, ou seja, o caráter histórico de qualquer objeto a ser estudado. O autor escreve:

O materialismo dialético não é só método, [...]. Ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto (PINO, 2000, p. 50).

Shuare (1990) conceitua alguns princípios da dialética de Marx, utilizados no Enfoque Histórico-Cultural, que exponho aqui para a compreensão da metodologia utilizada por esse enfoque. Segundo a autora, dois postulados devem ser destacados:

1- Os fenômenos devem estar vinculados e manter uma relação de interdependência. Isso implica na determinação das dependências essenciais mantenedoras do objeto, a necessidade de superação contínua das determinações, pois o conhecimento é infinito, e a necessidade de reconhecimento do caráter dialético.

2- A fonte do desenvolvimento do objeto é a unidade e luta dos contrários. Esse desenvolvimento ocorre em saltos da quantidade para a qualidade, num movimento interno, de

conversão e formação, dentro do próprio objeto.

Vigotski apropria-se de algumas categorias do materialismo dialético e revoluciona a psicologia, até então vigente. Segundo Shuare (1990), Vigotski foi o primeiro a aplicar o materialismo dialético e histórico na psicologia, e a categoria do historicismo é fundamental para todos os conceitos desenvolvidos na obra do autor. A autora escreve sobre esse aspecto:

Para Vigotski, o tempo como forma de existência da matéria é algo mais que um postulado filosófico abstrato. Ao aplicá-lo para criar uma psicologia do homem, ele interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, significa o processo de desenvolvimento da sociedade. Para o seu entendimento, o conceito de atividade e, sobretudo, de atividade produtiva das pessoas é fundamental (SHUARE, 1990, p.60 tradução nossa).

Assim, para Vigotski, o materialismo histórico e dialético é o enfoque epistemológico adequado utilizado como guia metodológico. Nos manuscritos de 1929, Vigotski (2000) aponta a palavra história com dois significados: abordagem dialética geral das coisas e, história do homem, no próprio sentido dela.

Portanto, a historicidade, indispensável ao desenvolvimento das teses centrais, está inerente a todo o Enfoque Histórico-Cultural, uma vez que, todos os fenômenos materiais são constituídos em um determinado tempo histórico, e não poderiam constituir-se fora dele.

Pino (2000, p.49) realiza uma análise dos manuscritos de Vigotski e ressalta a importância do significado da história. Em paráfrase a este autor, toda ciência é histórica, e para o materialismo histórico equivale dizer que ela é produto da atividade humana, portanto, “a ciência é a natureza pensada pelo homem”.

Vigotski (1996) utiliza o “método inverso”, um conceito também extraído da teoria de Marx. Segundo esse método, ao invés de conhecer as estruturas a serem estudadas das menos elaboradas para conhecer as mais complexas, como o caso dos animais e do homem, Marx apontava exatamente o contrário: “anatomia do homem é a chave para compreender a anatomia do macaco”. Como assevera Vigotski (1996, p. 207): “Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas”.

O “método inverso” é utilizado por Marx e seus seguidores a fim de detectar a unidade essencial do objeto estudado. Além desse método, Vigotski utiliza o “método da abstração”, também defendido por Marx, pois por meio da abstração, chega-se a essência da realidade concreta (DUARTE, 2000).

Esse método pressupõe as análises das unidades. Para o Enfoque Histórico-Cultural, o objeto estudado não deve ser focado pelos elementos isolados, como fazia a psicologia anterior, mas sim, por uma unidade básica que possui as características essenciais da totalidade.

Em toda sua obra, Vigotski aborda a questão do método, pois ele traduz uma nova maneira de conceber a psicologia como ciência. Vygotski (1995) aponta a investigação como uma incógnita, e a busca do método é a tarefa de maior importância da investigação. Para o autor, ao mesmo tempo o método é premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. No caso de Vygotski, ele estudou a consciência humana, a formação das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento humano.

Três princípios embasaram os estudos desse autor (VIGOTSKI, 1996, p. 81-86):

Analisar processo e não objetos – esse princípio opta pela análise do processo, pois ele requer uma exposição dinâmica dos seus principais pontos constituintes. Os processos sofrem constantes mudanças históricas e sociais que cabem ao pesquisador desvendá-las.

Explicação versus descrição – esse princípio tem como objetivo analisar os processos do fenômeno estudado, e não apenas descrevê-lo, pois ao analisarmos compreendemos a essência do fenômeno.

O problema do “comportamento fossilizado” – esse princípio mostra que muitos fenômenos, em determinado momento não apresentam sua essência, e por isso é necessário ir a sua gênese e estudar o processo para descobri-la.

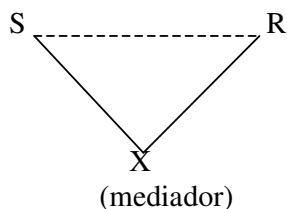
Para esse autor, o problema da psicologia antiga e moderna está no método. No estudo das funções psíquicas superiores, por exemplo, ele destaca o princípio de estímulo-reação como raiz comum a todos os métodos psicológicos. Vygotski (1995) afirma que a psicologia moderna estudava somente as funções psíquicas inferiores e o sentido metodológico era separado do campo de investigações. Contrapõe essas idéias e postula novos enfoques discutidos ao longo desse item.

O caso da psicologia infantil não é diferente. Uma parte dos estudiosos calcou seus trabalhos na psicologia animal, outros propuseram uma estrutura igual aos adultos e, o último grupo, na própria psicologia infantil. Mas todos baseados em um enfoque naturalista e seguindo a mesma estrutura “estímulo-reação” (Vygotski 1995).

Vygotski (1995, p. 77) contrapõe-se a essa idéia anterior e afirma: “O novo consiste em que o próprio homem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem que determina seu comportamento com ajuda de estímulos artificialmente criados”.

Deste ponto de vista, o psiquismo tem caráter mediatizador. Diferente do que propunha a psicologia no esquema S-R (estímulo - resposta) em que a relação do indivíduo era direta com o meio,

Vigotski (1996) propõe elementos mediadores entre o homem e o meio e apresenta o seguinte esquema:



Para Vigotski (1996), existem dois elementos mediadores considerados principais: os instrumentos e os signos. O instrumento faz a mediação de forma que ao utilizá-lo o homem transforma o meio. Já o signo realiza uma intermediação diferente porque dirige a ação interna do homem.

Outro ponto destacado por SHUARE (2000, p.19) é a importância da teoria do reflexo para o Enfoque Histórico Cultural, estruturada por Leontiev (1987b), diferentemente do que propôs Pavlov, pois para o Enfoque Histórico Cultural, o reflexo psíquico, como diz a citação anterior de Vygotski (1995), é a relação dialética entre sujeito, objetos da cultura e mediador que se configura nos sujeitos.

Arias (2005) dedica um capítulo do seu livro para discutir o método utilizado por Vigotski. Ressalta que, assim como todos os instrumentos culturais são construídos e reconstruídos pelo homem a todo tempo, com a metodologia científica não é diferente. Ao analisar alguns escritos de Vigotski, Arias (2005) sistematiza algumas características essenciais da metodologia científica e método utilizado por ele.

Essas características são baseadas em duas condições essenciais: a) a concepção do materialismo dialético como basilar a todo o estudo e; b) a utilização de métodos que permitam uma estreita relação entre o empírico e o racional, o indutivo e dedutivo, quantitativo e qualitativo, o diretamente observável e os indícios, indicadores ou pistas que permitam a análise teórica e racional dos eixos e da dinâmica interna entre eles que não são diretamente observáveis (ARIAS, 2005, p.138).

As características analisadas por Arias (2005) são:

1- Aquisição de um conhecimento científico está baseada na existência de um outro anterior. Para realizar a trilogia da dialética, já citada anteriormente, é preciso ter uma tese para realizar uma antítese e produzir uma síntese que será a próxima tese. Todo conhecimento, produzido nessa dialética, é social, coletivo e histórico.

Dessa primeira característica Arias (2005, p.141 tradução nossa) aponta:

Vygotski conscientemente parte de um enfoque materialista dialético da natureza, da sociedade e do próprio homem. No qual, ele postula a estreita interdependência, que e por sua vez, não identifica entre o ideal e o material, entre o objetivo e o subjetivo e entre a consciência e o social e cultural. O ideal não é material, mas é o

produto do movimento incessante da matéria. A realidade, não é um produto direto do ideal ou subjetivo, se não que a primeira é a fonte e a origem do segundo que se estrutura produto da atividade e comunicação do sujeito com o contexto que o rodeia.

2- Necessidade de uma unidade entre teoria e prática.

3- Concepção do processo de construção do conhecimento como histórico, cultural, social e, sobretudo, dialético e complexo.

4- Explicações das ciências particulares a partir da natureza do objeto estudado e não das formulações gerais de uma filosofia determinada.

Vigotski, portanto, revoluciona, em seu tempo. Parte da tese das psicologias modernas existentes, e postula uma antítese e síntese, baseado no materialismo dialético e ressalta a importância do método para o estudo da psicologia. Utiliza o método inverso e o método abstrato, passa a analisar as relações entre fenômenos, não das mais simples para as mais complexas, mas de uma unidade mínima que garanta a totalidade do objeto estudado. O tempo histórico perpassa todo estudo, destaca que todo objeto estudado está num tempo determinante de suas condições de existência.

Vale ressaltar neste momento que o fenômeno para o Enfoque Histórico Cultural vai além das aparências, uma vez que a essência dos fenômenos não está apenas na concreticidade dos fenômenos, pois segundo Martins (2006):

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo* (MARTINS, p.19, 2006).

O Enfoque Histórico Cultural, assim, é contrário à fenomenologia por entender que esta concepção está calcada somente nas aparências dos fenômenos. Parafraçando Martins (2006, p.15), o procedimento metodológico para o Enfoque Histórico Cultural parte do empírico a uma interpretação minuciosa analítica e por fim retorna ao concreto (complexidade do real, possível de ser captada pelas abstrações do pensamento).

O procedimento metodológico da pesquisa será o próximo item a ser apresentado e aponta o caminho percorrido para atingir os objetivos propostos, mediante a escolha acertada de ferramentas para a coleta e análise dos dados.

4.2 Procedimentos metodológicos

No item anterior, apresentei algumas categorias e pressupostos embaixadores da escolha do Enfoque Histórico-Cultural pelo uso do materialismo histórico e dialético. Neste item, objetivo apresentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, bem como apresentar alguns pressupostos do materialismo dialético utilizados neste trabalho.

O materialismo histórico e dialético apresenta uma metodologia complexa, que não pretendo esgotar, apenas demonstrar como alguns dos seus pressupostos guiaram esta pesquisa.

Parto do empírico, da coleta de dados para realização da análise, baseada no Enfoque Histórico-Cultural, e retorno ao concreto da sala de aula, a fim de trazer contribuições à problematização deste trabalho: antecipar a escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, de tal forma que, nesse processo, possam aprender ativa e eficazmente a ler e a escrever?

Além disso, ao partir dessa realidade do primeiro ano do Ensino Fundamental, objeto de estudo, busquei prós e contras derivados deste contexto, a fim de almejar uma unidade teórica e prática para que pudesse ter elementos para a formulação de uma compreensão elucidativa numa perspectiva histórica, cultural, social, dialética e complexa.

Neste trabalho, ora desenvolvido, com base nessas considerações, objetivei a análise de algumas situações criadas pela antecipação da escolarização. As observações, anotadas em um diário de bordo, foram subdivididas por categorias, à luz do Enfoque Histórico-Cultural. Aqui situo o momento histórico atualmente vivido (ampliação do Ensino Fundamental para nove anos), bem como as várias concepções criadas de infância e criança ao longo da história e apresentadas pelas professoras

Ao escrever sobre o desenvolvimento infantil, na faixa etária estudada, busco a compreensão de atividades ideais às crianças e como, com que finalidade e intenção elas são colocadas em prática. Também dou importância à unidade nas observações, pois o desenvolvimento do trabalho com as turmas de primeiro ano depende dela.

Nas considerações sobre alguns dados coletados, procurei analisá-los e não simplesmente descrevê-los como indica Vigotski (1996) e assim almejei uma compreensão da essência e não das aparências. Desta forma, procuro tornar concreto (com brincadeiras, etc...) o que pode estar abstrato nas relações escolares. A vivência no interior da escola, traz informações e fazeres relacionados a ela, mas se mantemos contato com eles, porém sem reflexão e estudo teórico, corremos o risco de verificar somente suas aparências e não sua parte essencial.

A categoria história, proposta pelo materialismo dialético, foi também utilizada na compreensão de alguns conceitos essenciais para este estudo. Por isso, mesmo de forma sucinta, os

contextualizo historicamente: a formação das concepções de criança e de infância, a construção dos direitos e a existência de controversas em relação à criança e à infância, à brincadeira de faz-de-conta, às atividades produtivas e ao estudo.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental, no município de Vera Cruz – SP. Para a escolha utilizei o critério de qual escola pública, da região de Marília, tinha aderido à lei sobre a ampliação do ensino para nove anos. Foram observadas duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e a coleta de dados se deu mediante anotações em um diário de bordo das observações dos fazeres dessas turmas, e de entrevistas com algumas crianças e com as duas professoras, no entanto, as entrevistas serão utilizadas em estudos posteriores.

A coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2007, foi validada mediante os seguintes procedimentos:

- concordância da diretora das escolas, mediante documento oficial explicando os objetivos e etapas da pesquisa, para que duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental fossem observadas;
- concordância dos responsáveis legais das crianças, mediante documento oficial explicando os objetivos e etapas da pesquisa, para que as crianças pudessem ser observadas e entrevistadas na instituição educativa;
- concordância das professoras, mediante documento oficial explicando objetivos e etapas da pesquisa, para que fossem observadas e entrevistadas;
- concordância oral das crianças em participarem da pesquisa;
- amostragem, mediante sorteio, de dez crianças de cada turma para serem entrevistadas.

Para realização desta pesquisa utilizei os dados coletados mediante as observações de duas turmas do primeiro ano. Para o tratamento das informações observadas, primeiro, mediante roteiro de observação, apresentado no próximo capítulo, anotei em um diário de bordo os acontecimentos. As observações ocorreram no primeiro semestre de dois mil e sete. Visitei cada turma aproximadamente uma vez por semana, sendo cada semana em um dia, na tentativa de observar a rotina semanal bem como observar a diversidade de atividades desenvolvidas.

Às observações foram destinadas aproximadamente cem horas de observação e anotações em diário de bordo. Nesta observação, foram sujeitos duas professoras e seus alunos e outras pessoas que tiveram contato com as crianças e professoras, como por exemplo, professores de informática e funcionários da escola.

A escola A, a mais antiga instituição de Ensino Fundamental – de primeiro ano a quarta-série - do município, está localizada em uma área central da cidade, atendendo crianças da zona rural e urbana. A escola possui aproximadamente oitocentas crianças, a maioria da população, nessa faixa etária, da cidade.

A escola B, fundada há pouco tempo, aproximadamente três anos, fica em um bairro isolado do centro da cidade e tem como objetivo atender as crianças da redondeza. Tem aproximadamente trezentas crianças freqüentando.

Embora sejam escolas diferentes possuem a mesma direção, sendo que todas as atividades pedagógicas, envolvendo equipe pedagógica, tais como, reuniões semanais, cursos, planejamento ocorrem na escola central.

CAPÍTULO 5

**ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: O DESVELAMENTO DA REALIDADE ESTUDADA E
SUGESTÕES DE MUDANÇAS**

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: O DESVELAMENTO DA REALIDADE ESTUDADA E SUGESTÕES DE MUDANÇAS

Neste capítulo, apresento as categorias de observação norteadoras da coleta de dados, as categorias para sua análise e a reflexão decorrente dessas escolhas e do suporte teórico designado para esta pesquisa.

Na coleta de dados, como apresentei no capítulo anterior, embora tenha realizado entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras envolvidas e com algumas crianças das duas turmas observadas, não as utilizei para este momento de análise. O foco das reflexões deste capítulo será nos dados coletados por meio de observações das situações cotidianas, anotadas em diário de bordo, das escolas pesquisadas.

Nesta dissertação, analiso somente algumas das situações observadas, os outros dados coletados serão analisados em estudos posteriores.

Este capítulo está subdividido nos seguintes itens: primeiramente, apresento o roteiro utilizado para guiar a pesquisa de campo, no que se refere especificamente às observações coletadas na investigação; depois disso, explico as duas categorias orientadoras da análise desses dados e exponho a análise pretendida neste estudo.

5.1 Roteiro de Observação

O roteiro de observação é um instrumento usado pelo pesquisador para facilitar o seu olhar sobre seu objeto de estudo. O roteiro utilizado nessa pesquisa foi baseado no proposto por Lima (2005, p.22-23), pois contempla os itens necessários (com a inserção da lei – ampliação do Ensino Fundamental para nove anos) à compreensão de como ocorrem as tarefas ou mesmo atividades, em que espaço as crianças são inseridas, que materiais são disponíveis a elas, como e com quem se relacionam na escola, qual a rotina programada para esses fazeres, bem como que concepção os adultos (na instituição educacional) têm de criança e infância.

- **Espaço:** área interna da instituição (refeitório, sanitários, salas). Salas: disposição de móveis e demais materiais, exposição de trabalhos realizados, decoração e recursos visuais nas paredes. Área externa: parque (gramado, areia, túneis, casinha de bonecas,

aparelhos recreativos). Outros ambientes (quadra coberta, quiosques, caramanchão).

- **Materiais:** os materiais como giz de cera, lápis - preto e de cor, canetas hidrocor, pincéis, sucatas - caixas, latas, tampas e outros, brinquedos industrializados disponíveis nas salas, na biblioteca, na sala de vídeo e na área externa: o cuidado com eles, diversidade e acesso possibilitado às crianças em diferentes momentos do dia-a-dia na instituição.
- **Atividades:** os jogos realizados pelas crianças, modos de ação demonstrados pelas professoras com esses jogos e outros objetos; os desenhos infantis como forma de expressão; seu envolvimento com a linguagem escrita; se há oportunidades oferecidas de comunicação e movimentação pelos espaços da instituição.
- **Relações:** professoras e outros profissionais, seu relacionamento com as crianças (fala, tom da voz, mensagem transmitida), sua consciência e intenção nos atos educativos suas atitudes em relação aos pais.
- **Rotina:** a organização do dia: hora de entrada e saída das crianças: de refeições, descanso e higiene pessoal; uso de espaços fechados e abertos; atividades livres para expressão e brincadeiras; atividades programadas.
- **Criança:** o conceito de criança que fundamenta a prática educativa e a estruturação física e organizacional da instituição pesquisada; o papel assumido pela criança no processo de aprendizagem.

Com base nesses elementos, nos itens acima, coletei os dados analisados no item 5.3. Na seqüência, faço uma breve explanação sobre as categorias orientadoras da análise pretendida.

5.2 Categorias orientadoras da análise dos dados

No roteiro anteriormente apresentado, essencial para a coleta dos dados adiante apresentados e analisados, elegi duas categorias orientadoras da minha reflexão: criança e infância. Os dados são analisados mediante situações observadas e transcritas em diário de bordo e organizados com base nessas duas categorias, no meu entendimento, capazes de orientar a reflexão e as respostas às questões propulsoras deste estudo.

De modo geral, as idéias de criança e infância podem ser sintetizadas, como se segue, a partir das leituras feitas. Em linhas gerais, a criança será concebida como sujeito histórico e de direitos, sobretudo, merecedora de uma educação de qualidade e potencializadora do máximo desenvolvimento possível; capaz de aprender; ativa na sua relação com o mundo de pessoas e objetos que a circunda;

leitora e produtora de textos. A infância, a partir dessas proposições, torna-se momento histórico único da vida e, portanto, não se trata de uma época universal para todas as crianças; envolve o direito à educação integral; não se restringe aos primeiros anos de vida, mas, poderíamos indicar, no mínimo, os doze anos iniciais; integra a possibilidade de apropriação de atividades principais pelas quais as crianças, em algum momento da infância, melhor se relacionam e se apropriam do mundo.

Essas proposições fundamentarão as análises feitas no item posterior.

5.3 Apresentação e análise dos dados coletados

Este item está subdividido em duas partes representantes das duas categorias escolhidas para análise: criança e infância.

5.3.1 Criança

Não é demais retomar que do ponto de vista dos autores citados para esta reflexão, a criança é um sujeito historicamente constituído, vivenciadora de diferentes infâncias (MUKHINA, 1996; DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2006; SARMENTO, 2007). A partir dessa diversidade cultural, social, econômica e das políticas públicas orientadoras de sua educação a criança, na atividade social, pode se apropriar de conhecimentos capazes ou não de elevar os níveis de sua humanização no decorrer dos anos iniciais de sua vida. Nesse processo de humanização, a criança vivencia relações sociais e educativas mediadas por parceiros mais experientes e a infância se torna, assim, uma construção social entendida de forma diferenciada em cada momento histórico e social.

Pelo já exposto, ao longo da história da infância, a criança conquista direitos capazes de tornar a infância um momento único da vida quando ela é efetivamente inserida num contexto histórico e social. Por meio dele, a criança, na atividade que realiza, a partir das condições materiais de vida e educação, com parceiros mais experientes se apropria das riquezas culturais ampliadoras de suas possibilidades cognitivas e de personalidade. A criança começa a ser percebida como cidadã, alguém capaz de constituir espaços, atividades e relacionamentos e que, desta forma, produz cultura.

No entanto, ainda hoje, há na escola, de modo geral, ações e atitudes contraditórias, restritivas e, como salienta Leite Filho (2001), orientadas por conceitos que estão na contramão dos avanços conquistados pela infância. Tais ações e atitudes educativas são base de uma escola onde a criança é alguém sem importância para a atuação ativa, para a tomada de decisões dentro e fora desse espaço e expectadora ou atora coadjuvante das relações de que participa.

Com base nessas premissas, faço uma análise dos dados coletados, na intenção de

repensar essa contradição e, ao mesmo tempo, fortalecer as concepções aqui defendidas. Vejamos.

Por volta das sete horas da manhã, todas as crianças formam fila no pátio. A professora deixou o seu material na sala de aula e sai para buscar a fila. Os pais ficam no portão, do lado de fora, e olham seus filhos com rosto preocupado. Um funcionário fica no portão e lhes avisa que é proibida a entrada. Alguns deles reclamam, pois acham um absurdo não poderem entrar na escola. Duas mães burlam a regra e ficam na fila com seus filhos, um deles chora grudado à mãe. A professora leva a fila à sala, conversa com o menino que chora à porta e entra na sala. A mãe entra com o filho, coloca-o na carteira e lhe diz para ficar lá. A professora explica à mãe que ela deve conversar com uma funcionária para inscrever seu filho na Caixa (inscrição para o aluno receber material). A mãe sai, o menino chora um pouco, a aula começa. (Situação 1, 13-2-07, 20 alunos, turma B).

Ora, se, como aponte nos capítulos anteriores, a criança é capaz de aprender diferentes conhecimentos, dentre os quais, a se relacionar com outros e também respeitar o lugar do outro, qual, então, o papel da fila na educação integral das crianças, senão a disciplina, o controle dos seus corpos? Nesta situação, é possível verificar que as crianças não possuem voz ativa, não têm a possibilidade de estar em outra situação senão na fila e tampouco seus pais têm a oportunidade de participar dos primeiros momentos da integração da criança ao ambiente educativo sistematizado. Mas, essa escola é construída para quem? Quem deve opinar sobre a forma do seu funcionamento e das maneiras de organização das crianças, neste espaço historicamente constituído?

O espaço escolar mostra-se elaborado por adultos e para adultos onde a criança não cabe como alguém capaz de se inserir no ambiente educativo como quem faz, com sua atuação e ações, cultura e a historicidade desse lugar. Antes de tudo, o espaço da escola deveria ser compartilhado, democrático, que envolvesse as vozes de todos os seus integrantes, incluísse, de forma ativa, a participação e a possibilidade de tomadas de decisão das crianças de alguma forma como sujeitos que se apropriam da cultura na atividade social. Essa constituição democrática e histórica do espaço e das relações sociais ali estabelecidas não é um fazer fácil, tampouco rápido. Exige planejamento, organização e democratização dos poderes, das responsabilidades e das decisões a serem tomadas. Requer respeito ao tempo da criança, exige-se mais do que pensar os tempos institucionais. Como salienta Garibolidi (2003), esse processo de gestão democrática e de envolvimento de todos os participantes das relações educativas exige transparência nas discussões e participação ativa de todos os atores do cenário escolar, isto é, crianças, pais, professores e dirigentes.

Vale ressaltar que a situação mencionada ocorreu logo no início do ano letivo de 2007 e as crianças ainda não estavam integradas ao ambiente escolar nem à professora. Entretanto, essa integração é fundamental nos períodos de adaptação à escola e isto não se aplica somente à creche ou às crianças menores e, portanto, é essencial na educação das crianças de zero a doze anos. Em

virtude disso, os pais podem ser incluídos nesta situação porque se preocupam e têm o direito de participarem desse momento único da vida escolar de seus filhos, assim como as crianças, ao serem tratadas como sujeitos do espaço de que participam, e serem recebidas de uma forma mais adequada nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O momento de entrada na escola é parte da rotina escolar e merece atenção, tanto quanto as modalidades de organização das crianças no momento de chegada. Pelo que a situação apresentada retrata, a formação da fila perpetua um dos fazeres integrantes da rotina, o que não deveria ser regra, tampouco a única possibilidade de organização e envolvimento das crianças assim que chegam à escola. Para ampliar as possibilidades desses períodos, as crianças poderiam (e podem) se envolver em relacionamentos em pequenos e grandes grupos já na chegada, em diferentes lugares e espaços da escola (sala, pátio, quadra) para trocas de experiências, convivência e envolvimento com adultos e outras crianças, pois é essencial haver a integração e a promoção do sentimento de pertencimento e importância da criança ao espaço educativo (LIMA, 2005).

As organizações e envolvimento das crianças em grupos grandes e pequenos, em diferentes lugares, podem orientar atividades iniciais de conversa, de relacionamento, de percepção do outro e de si mesmas nesses espaços. Ao mesmo tempo, o local e o momento da chegada podem se constituir como informantes da cultura acumulada.

Porém as próximas situações revelam como situações de inatividade das crianças são comuns e, infelizmente, permanecem como parte da sua rotina diária das crianças na escola, como é o caso das filas e as exigências de silêncio e de fazeres aparentemente descaracterizados de sentido. Notemos.

As crianças, na hora da entrada, estão em fila para que a professora as busquem ao bater o sinal. Todas entram na sala e sentam em seus lugares, cantam a música de entrada e a professora faz agradecimentos e pedidos a Jesus em voz alta. Então começam a fazer o cabeçalho e as atividades do dia. (Situação 2, 14-02-07, 21 crianças, turma A).

Bate o sinal e todos correm para formar a fila. Um funcionário fica à frente e pergunta: - Cadê a ordem que a NAN (diretora) colocou vocês? A professora chega, encaminha a fila para a sala de aula e eles voltam a realizar as atividades que faziam anteriormente (Situação 3, turma B, 16-5-07, 22 crianças).

Para avançar nas reflexões precedentes, nestas situações, é possível verificar como os dirigentes da escola, aqui representados pela diretora mencionada e pelo funcionário que questiona a criança, têm por prioridade cuidar dos assuntos burocráticos da escola, como a organização da fila das crianças, a separação de meninos e de meninas para controle de ordem de tamanho. Aparentemente, estes profissionais acreditam que as crianças, nesta forma de organização, não bagunçariam – porque

manteriam a ordem, o silêncio e a disciplina esperados pelos adultos – e, assim, evitariam o que caracterizam como in-disciplina e problemas ocasionais, como, por exemplo, algum acidente, uma queda.

Contraditoriamente, parece ocorrer justamente o oposto, as crianças não se adaptam a esse modelo repressor e controlador de escola. Quando o funcionário pergunta “Cadê a ordem?”, é justamente porque todas as crianças se empurram, brigam pelos primeiros lugares e causam tumulto pela disputa dos espaços que desejam nas filas. Na verdade, as crianças parecem burlar as imposições e ao mesmo tempo denotam o quanto os adultos influenciam suas atitudes de disputa.

Situações como essas permitem a reflexão da necessidade que há de revisar e re-conceitualizar os conceitos de criança e de infância por todos os adultos e educadores para subsidiarem novos relacionamentos e atividades desses sujeitos. Conforme a teoria aqui defendida apregoa, as crianças vivenciam experiências educativas que podem orientar de forma positiva ou negativa o desenvolvimento de sua conduta, o que envolve a formação e o aperfeiçoamento de capacidades tipicamente humanas. A criança é considerada e tratada como pessoa capaz com voz ativa, histórica, alguém que faz parte da história, quando criamos espaços e situações em que sua atividade, presença e envolvimento sejam considerados. As filas não se tornam elementos de ampliação de desenvolvimento humano e tampouco fazem avançar as possibilidades de atuação da criança como sujeito ativo e capaz de se relacionar, além de ser forma de controle de suas vozes e de seus corpos.

Nessa perspectiva, a concepção das pessoas adultas sobre a criança colabora para a construção histórica e social de quem ela é, como está inserida na nossa sociedade, seu lugar dentro dela, seus direitos, acima de tudo porque, desta forma, estruturam-se espaços, planejam-se experiências e relacionamentos educativos.

Já vimos que o Enfoque Histórico-Cultural avança nos estudos da psicologia ao apresentar a aprendizagem como mola propulsora ao desenvolvimento, e ao afirmar que o ser humano nasce com a capacidade para aprender. Portanto, assim, desde nosso nascimento, mediante nossa relação mediada com o meio externo, nas vivências sociais, aprendemos a ser humanos.

Na escola, quando o professor ou o adulto responsável pela criança tem a clareza de sua capacidade de aprender, ele propõe atividades colaborativas nesse processo.

Ao terminarem a atividade do calendário, a professora diz que vão escrever uma lista dos meses. Ela segue a atividade, escreve na lousa, questiona as crianças sobre as letras que ela deve colocar, faz comparações entre as palavras. Nesse

momento, ninguém escreve, mas todos devem participar, observar e dizer como se escrevem as palavras e o que elas têm de igual ou diferente. Um menino diz:

“Professora, olha o que eu descobri? Tem um monte de “o!” (referindo-se à terminação dos nomes dos meses que terminam quase todos com “o”).

A professora responde:

“Olhem a descoberta do CAI! Quem presta atenção, faz descobertas! Vem aqui mostrar”!

O menino vai até a lousa, pega a régua grande e mostra os “os” do final das palavras. Depois todos lêem em coro e a professora pergunta:

“Vamos ver quem é esperto e sabe quantos meses tem este ano e os outros também?”

Começam a contar em coro. Alguns acham que são dez meses, outros que são treze, mas a maioria diz doze.

“Nós vamos escrever só mais duas linhas e depois mudamos de atividade”, diz a professora.

A professora escreve na lousa para que eles copiem: “O ano tem doze meses” e depois “caderno de desenho”. (Situação 4, 1- 03-07, turma B, 20 crianças).

A situação descrita revela como a professora, verbalmente, incentiva as crianças e ouve as suas “descobertas”. Numa experiência como essa, ao considerar a criança capaz, a professora mostra sua concepção de formas variadas, pelas suas atitudes, experiências propostas e, também, verbalmente como nessa situação. A criança demonstradora da sua descoberta, provavelmente, também se sente capaz de aprender, de arriscar, de manifestar suas hipóteses sobre seus entendimentos acerca do mundo.

Como a atenção à criança é uma cultura em construção, porque no mundo dos adultos não tem cabido, de modo geral, sua produção, manifesta pelas suas verbalizações, representações (desenho, construções, escrita), atitudes e descobertas, essa atitude da professora pode provocar outras atividades e situações em que a infância tenha voz e vez e sobre ela recaia uma escuta com todos os nossos sentidos.

No caso em questão, as “descobertas” estavam ligadas ao modo de escrita das palavras representativas dos meses do ano. Aparentemente, todas as crianças estavam envolvidas e tentavam descobrir por meio da comparação das palavras seu denominador. Se entendermos que uma das maneiras de expressão da atividade do sujeito é seu envolvimento completo com suas ações, a situação mencionada poderia ser caracterizada como atitude ativa do ponto de vista daquelas crianças. Embora outras atividades possam ser apontadas como propulsoras – por exemplo, as produções de texto coletivo ou individual com base em experiências significativas a ela –, outras experiências a convidam ao protagonismo, à participação ativa, como parece ser o caso da situação desta análise.

Vale destacar também que a grande parte da nossa relação com o outro é feita via linguagem oral. Ao utilizar a oralidade de forma a demonstrar a capacidade da criança, a professora motiva seu aprendizado. Mukhina (1996) destaca a motivação das relações positivas da criança com os adultos e com as outras crianças para o desenvolvimento harmônico da inteligência e personalidade.

Como inteligência e personalidade são aprendidos pelo ser humano e somos capazes de o fazer de maneira ilimitada, a educação intencional, com regras construídas conjuntamente com as crianças, poderá orientar e impulsionar aprendizagens essenciais à formação da humanidade em cada sujeito.

No entanto, não é só essa atitude positiva da professora passível de análise. Em relação à aquisição da escrita, as ações requeridas, aparentemente, não são capazes de caracterizá-la de modo que a criança sinta necessidade dela, como uma atividade cultural complexa. Além disso, de acordo com Mello (2005, p. 40), a escrita, na perspectiva trabalhada, não é ensinada de modo que a necessidade de aprender a escrever seja tão natural como a de falar, porque se ensina às crianças as letras, não a linguagem escrita.

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar como a leitura e a escrita são vivenciados no primeiro ano do Ensino Fundamental, vemos, entretanto, por situações como essas, que tais habilidades complexas e tipicamente humanas são trabalhadas de maneira superficial e com pouca significação para a formação de leitores e produtores de textos competentes e efetivos (JOLIBERT, 1994a,b). Conforme a teoria aqui apresentada, todas as qualidades psíquicas humanas exigem experiência na atividade, no caso ler e escrever, para que sejam apropriadas e orientadoras dos saltos qualitativos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade humanas.

Bate o sinal. A professora solicita aos que terminaram a atividade da folha, vire-a para baixo.

“É para pegar o brinquedo”? , uma criança pergunta.

“Não, agora é hora do recreio”, responde a professora.

“Então”?! , a criança fala.

“O brinquedo é só para a hora que a gente for sair para brincar”.

A professora orienta que devem sair, ir ao banheiro e beber água.

No pátio, as crianças formam a fila para tomar lanche, correm, sentam nas mesas para comer a merenda que pegaram na escola ou trouxeram de casa, outras correm no pátio, na quadra ou no lugar aberto. A maioria das crianças brinca de pega-pega. (Situação 5, 14- 02-07, turma A 21 crianças).

Ao longo dos capítulos anteriores, refletiu-se em um novo sentido de criança, como maneira de entendê-la como alguém forte, capaz, rica em possibilidades de aprendizagem, em última instância, a consideração de vê-la indivíduo-ativo, pessoa com direitos e mil linguagens. Para ser ativa, a criança precisa participar das escolhas, das atividades e compreender o por quê, para quê e com quais objetivos realiza tais atividades.

Ora se outros sentidos podem e estão sendo construídos sobre a criança com quem compartilhamos situações, relações e ações, a situação destacada anteriormente choca-se com esses novos olhares e escutas sobre a criança.

Como a situação revela, a padronização de fazeres e a falta de possibilidades de ação ativa da criança impedem o seu envolvimento em experiências significativas às aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade e, possivelmente, capazes de transformar motivos apenas compreensíveis pelas crianças (realizar fazeres que envolvam permanecer em sala de aula, escrever e ler, pesquisar, por exemplo) em motivos realmente eficazes propulsores da atividade de estudo. Aí está um das oportunidades da escola de criar novos desejos de conhecimento na infância, ao envolver a leitura e a escrita como inerentes à atividade de estudo.

Entretanto, em geral, não há espaço para a autonomia da criança, não só em relação às brincadeiras (porque se pode brincar, se a professora autorizar), como também não são propostas vivências promotoras da criação de novos desejos de conhecimento ampliadores da humanização das crianças. Com isso, não se partilha a responsabilidade, não se propõe escolhas e oportunidades para quem termina uma tarefa, em detrimento da disciplina e do controle da turma. Aparentemente, por isso, todos saem ao mesmo tempo da sala e fazem as mesmas coisas quando estão ali.

Fora da sala de aula, as crianças parecem desejar tudo simultaneamente porque o tempo de intervalo é curto: correm e comem; sentam e brincam. Esse controle dos fazeres infantis, na escola, acaba por cercear sua atitude e ação ativas como sujeito do espaço escolar e gera as tantas situações de espera das crianças: sua entrada para sala de aula no início, pós recreio, lavagem das mãos, saída e tantas outras atividades, sempre em fila.

Na reflexão sobre a criança ativa vêem-se poucas possibilidades apresentadas pelas escolas pesquisadas. Eis uma situação reveladora possivelmente de in-atividade.

A professora me mostrou a primeira sondagem de escrita: uma folha mimeografada com quatro animais desenhados. As crianças deveriam escrever o nome correspondente em frente de cada bicho (Situação 6, 14-2-07, Turma A, 21 crianças).

A professora propõe uma sondagem para verificação de como as crianças escrevem, no entanto, aparentemente, essa não se constitui como atividade do ponto de vista defendido ao longo desta dissertação: há pouca participação da criança. Dela espera-se respostas (corretas) nos espaços indicados na folha mimeografada.

Comumente, a partir das observações da prática educativa pesquisada, é possível inferir que a escrita é apresentada e vivenciada pelas crianças, na maior parte do seu tempo na escola, sem considerar a sua função social e sua natureza simbólica. Os indícios dessas observações revelam que a língua escrita é trabalhada como hábito motor, o que não exige a atitude ativa do sujeito na sua

elaboração. Como fundamento dessas experiências propostas às crianças parece existir um entendimento equivocado das pesquisas de Ferreiro (1996). Conforme Lima (2005, p. 138) sintetiza em sua tese, as proposições “apresentadas pela autora são utilizadas como forma de controle e de avaliação das produções escritas das crianças e, portanto, como base para o enquadramento (classificação) das crianças em níveis de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético)”.

Na situação indicada, observamos a didatização dos fazeres infantis referentes à escrita. Sob o ponto de vista da professora a sondagem é a melhor forma de avaliar a escrita das crianças, embora, a teoria embasadora das análises aqui empreendidas indique a escrita como motivada e exigida em situações reais nas quais as crianças fazem escolhas do melhor tipo de texto, palavras e forma para escrever suas palavras. Essas ações conjuntamente exigem muito mais da criança do que a escrita somente do nome dos desenhos, como se a escrita se reduzisse a palavras.

Escrever é uma atividade complexa, motivadora de iniciativas e escolhas do escrito. Uma possível experiência desta atividade da criança é a troca de correspondência inter-escolar (FREINET, 1973). Ao se corresponderem, as crianças compartilham suas vidas, trocam experiências, estabelecem relações afetivas. Ao mesmo tempo, quando escrevem assinalam palavras e organizam uma estrutura de texto para o entendimento do outro. Apontamos um fazer desse tipo como uma atividade para a criança e também um instrumento de avaliação para o professor.

Nos vários fazeres escolares, a criança ativa, participante efetiva das situações e relacionamentos, tem a possibilidade de se apropriar de características humanas e também de internalizar novos interesses cognitivos orientadores da mudança de atividade principal, no caso, da brincadeira para o estudo.

Como as observações revelam, as crianças investigadas parecem ainda ter como atividade propulsora de suas aprendizagens e conhecimento de mundo, o brincar. Isso significa, por um lado, rever o modo como atividades de escrita e de leitura, a ciência e a arte são trabalhadas de maneira a exigirem e a motivarem novas necessidades de conhecimento na infância. Tais apropriações desses novos motivos só são possíveis a partir de experiências mediadas, de experiência na atividade de ler, de escrever, de pesquisar e de ser, como salienta Libâneo (s/d), um cientista. Por outro lado, implica propiciar situações em que a brincadeira, a leitura, a escrita, o desenho, a pintura, a pesquisa estejam articulados numa rotina das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na próxima situação, a professora sugere uma atividade de leitura: ela lê, mas é responsável também pelo envolvimento das crianças ao ouvirem, conhecerem e participarem da história lida.

A professora retoma a atividade realizada no dia anterior e diz:
 “Ontem nós fizemos a brincadeira e escrevemos o nome das crianças, não foi? Essa história é do Marcelo. É muito legal!”
 “Da Ruth Rocha”. Diz uma criança.
 “Como você sabe?” Pergunta a professora.
 “Eu vi na TV.” Responde a criança.
 “Ah! Eu também.” Complementa uma outra.
 “Na Cultura.” Diz uma terceira.
 “Aqui na capa está escrito Ruth Rocha.” Emenda a professora.
 “Olhem aqui, quem é esse?” A professora mostra a capa.
 “O Marcelo”, responde uma criança.
 “E por que será que chama Marcelo, Marmelo, Martelo?”
 “O que é Marcelo?”
 “Nome de uma pessoa.” Responde uma criança.
 “Um menino.” Responde outra.
 “E o marmelo?” Questiona a professora.
 “Um doce.” Uma criança responde.
 “Uma fruta com que se faz doce”, corrige a professora.
 “E o martelo?”
 “É um negócio para pregar.”
 A professora abre a primeira página do livro, na qual se vêem várias crianças.
 Um menino disse: “Ah! É o nome dos amigos”.
 “Será? Vamos ver.”
 A professora conta a história e as crianças interferem conforme ela pergunta.
 “O que será um mexedor?”, pergunta a professora.
 “Para fazer suco.”
 “Colher”, outra criança sugere.
 As crianças prestam atenção, riem e explicam o que o Marcelo quis dizer.
 “Por que o pai dele não entendeu o que ele disse?”
 “Porque ele inventa nome pra tudo.” Responde uma criança.
 Quando a professora acaba, as crianças percebem que ainda há páginas não lidas.
 “Professora, porque você não conta tudo?”
 “O resto é outra história.”
 “Ah! Você conta depois?”
 “Amanhã eu conto, tá?”
 “Se o Marcelo estudasse aqui, como ele iria chamar o lápis?”
 “Escrevedor.” Fala uma criança e ri.
 E eles se divertem e inventam vários nomes para o que há na escola.
 “Tampador para roupa”, inventa uma criança.
 “Apagador para borracha”, dizia outra.
 “Marcador para relógio.”
 “Furador para brinco.”
 “Professora, é gostoso fazer atividade, né? Aprende muito”, um menino comenta com a professora (Situação 7, 15-3-07, turma B).

Além do exposto nesta situação, observei a escolha da história feita pela professora sem interferência das crianças. O texto foi escolhido, pois falava dos nomes, muito embora a literatura cumpra uma função por si só (BISSOLI, 2001). A escolha da professora foi intencional, no sentido de atrelar a história lida ao conteúdo trabalhado, naquele momento, no caso, nomes próprios. Logo no início da situação, ela retoma oralmente com as crianças uma atividade do dia anterior na qual também envolvia nomes.

Antes de começar a leitura da história, a docente mostra as gravuras da capa do livro e o nome da história. O fato de algumas crianças já conhecerem a autora, aparentemente, facilitou o envolvimento inicial das crianças. A professora aproveita esse conhecimento prévio para lhes mostrar o nome da autora escrito no livro. Assim, ela tenciona ampliar o conhecimento das crianças acerca do que é um livro e como é organizado. A atitude ativa da professora e das crianças, possibilitada pela oportunidade criada e pelo diálogo, gera um clima aparentemente agradável e de aprendizagem para todos. Talvez tenha sido esse envolvimento do grupo que provocou a verbalização do menino a respeito da atividade ser prazerosa.

A criança ativa, em qualquer situação, é capaz de se posicionar, escolher, planejar, projetar, decidir, avaliar, e, nesse processo, o adulto, como mediador intencional e mais experiente, é fundamental para ajudá-la a criança a conhecer a cultura humana e se apropriar dela. Ao produzir ou ler um texto não é diferente. Da mesma forma que em todas as outras atividades, quando o professor considera a criança capaz e ativa e a deixa agir, ela tem possibilidades de aprender e se desenvolver, ao ter condições de se apropriar de novos interesses cognitivos, dentre os quais o de ler e o de escrever essenciais à atividade de estudo.

A professora avisa que farão a última atividade antes de irem brincar.

“Eu vou dar um papel para cada um com uma poesia. Alguém sabe o que é uma poesia?”

“É uma coisa que tem no livro”, responde uma criança.

A maioria das crianças demonstra não saber a resposta.

A professora entrega as folhas e pede-lhes que encontrem algumas palavras (Situação 8, 14-02-07, turma A, 21 crianças).

O Enfoque Histórico- Cultural sugere o uso de textos reais para a apropriação da cultura escrita, bem como para despertar desejo de escrever e de ler é essencial no processo inicial de alfabetização da criança. Não basta apenas a apresentação do texto. Ele deve ser tomado como objeto de conhecimento, de hipóteses, de interpretação, de significação, de atribuição de sentidos, de interlocução com seu produtor. No entanto, na situação acima, a professora entrega às crianças uma poesia mimeografada e a utiliza apenas como uma tarefa provavelmente apenas capaz de motivar, exercitar e decodificar a grafia de determinadas palavras, sem, no entanto, promover o desejo de expressão por meio da escrita. Aparentemente, a professora não tem intenção nenhuma de trabalhar com a poesia propriamente, mas deseja testar a capacidade da criança na localização de algumas palavras no texto.

O trabalho com um texto real, de qualquer tipo, ainda que suscite questões de ordem ortográficas e gramaticais, exige leitura, fruição, significação e situação: qual sua função social? Quem

o escreveu? Qual sua mensagem? Para quem foi escrito? Nas palavras de Jolibert (1994a,b), a professora poderia agir como organizadora e mediadora de uma trama de preparação para aprendizado de determinado tipo de texto, e a criança se tornaria, sujeito ativo.

Nessa perspectiva, o texto é contemplado de forma ampla e minuciosa e, ao final do canteiro de trabalho (Cf. JOLIBERT, 1994), as crianças são capazes de compreender uma poesia (pelo menos o tipo de poesia trabalhada) e terão possibilidade de escrever suas próprias poesias, na consideração de que, no trabalho com a produção de textos, há momentos individuais e outros compartilhados.

Após o intervalo, depois que todos estão assentados em seus lugares, a professora dialoga com as crianças: “Qual a primeira coisa que fizemos hoje?”

Algumas respondem: “Brincadeira”.

“Qual?”, indaga a professora.

“Coelhinho sai da toca”.

A professora escreve na lousa “Coelhinho sai da toca” e pede para que copiem para a mãe saber o que eles fizeram na escola e continua a conversar: “Vamos marcar as brincadeiras que vocês conhecem para podermos brincar aqui na escola?” “Quem quer falar, levanta a mão e explica a brincadeira.”

Uma criança logo se manifesta:

“Rela, congela”.

Outra diz: “esconde-esconde”.

Todos param porque um grilo entrou na sala. Sou solicitada para tirá-lo e voltam ao assunto rapidamente. A professora chama quem está com a mão levantada, pede à criança a explicação da brincadeira e depois escreve seu nome na lousa.

Uma criança diz: “Pega-pega”.

Professora pergunta: “Como brinca?”

“Tem que pegar a criança, daí tá com ela.”

A professora conclui: “Pega-pega é igual a esconde-esconde. Eu escrevo duas vezes e com que letra começa?”

“P”, respondem as crianças.

“CAI”, ela chama o nome de outra criança.

“Boca de leão”, sugere ele.

“E como é?”

A criança se levanta da cadeira, senta-se no chão e explica.

A professora questiona de novo: “E como é o nome?”

“Pula, boca de leão”, responde o menino.

“Eu estou vendo que esse ano nós vamos ter muitas brincadeiras!. Fala ERI”.

“Virar pirueta. Você vai correndo e vira”.

“Só tem que tomar cuidado para não rachar a cabeça”, ri a professora.

“Olha só! Duas palavras já começaram com “p” e agora mais uma: pirueta”, ela comenta.

Várias crianças querem falar ao mesmo tempo e começam a gritar. A professora diz:

“Eu vejo bem, não precisa gritar, é só levantar a mão.” “Fala GIO”.

“Elefantinho que cor?”.

“E como brinca?”, a professora pergunta.

A menina explica em voz baixa e rapidamente, a professora diz: “Que legal! Podemos brincar”.

Outro menino diz: “Vivo ou morto”.

“Eu adoro essa brincadeira”, diz a professora.

O menino explica: “Uma pessoa fala morto, todo mundo abaixa, vivo, todo mundo levanta”.

A professora avisa que aquela será a última. E alguns alunos protestam, dizem que deveriam fazer mais e gritam novamente, todos ao mesmo tempo. A professora escolhe uma menina que diz: “Bambolê. Uma criança pega o bambolê e vai girando no corpo e outra joga mais”.

A professora explica, para quem não sabe, o que é um bambolê e pede que eles copiem da lousa a lista de brincadeiras. Solicita que escrevam rápido, pois ainda terão outra atividade para fazer. (Situação 9, 13-02-07, 20 crianças, turma B).

A proposta apresentada na situação acima é a realização de uma lista de brincadeiras. Antes dessa experiência, as crianças brincaram e, aparentemente, a professora faz uma relação da brincadeira anterior com a escrita. Antes de começarem a lista, as crianças copiaram no caderno o nome da brincadeira feita, com o argumento dado pela professora sobre a necessidade de mostrarem aos pais suas atividades. Embora a tentativa seja de mostrar a importância da escrita para a comunicação com os pais, vale ressaltar que não presenciei nenhuma situação em que as crianças tivessem levado o caderno para casa.

Vale retomar que um dos objetivos deste trabalho é refletir sobre a mudança da atividade da brincadeira para o estudo. Nessa perspectiva, uma situação como essa, de alguma maneira, envolve vivências promotoras da criação de novos desejos de conhecimento nas crianças. Isso porque, no desenvolvimento dessa experiência, aparentemente, tudo ocorre de maneira bem organizada e há envolvimento de todos na tarefa, porque a professora apresenta o argumento do para quê e para quem o grupo de crianças faz a lista. Além do mais, se a professora incluir na rotina escolar dessas crianças atividades como a correspondência interescolar, o texto livre, aulas-passeio, o livro da vida, o jornal de parede, o jornal da turma (FREINET, 1973), os motivos orientadores do estudo poderão, possivelmente, ser internalizados e compreendidos.

Outro ponto a ser apontado é o aparente envolvimento das crianças de forma produtiva e ativa nessa experiência. Bondioli (2003) afirma a importância de enfrentar o problema da motivação e do interesse no trabalho educativo com as crianças, pois o avalia como intrínseco - mas antes de se tornar uma motivação individual foi um motivo socialmente compartilhado – ou pode ser aprendido mediante a partilha de motivações extrínsecas motivadas nas crianças pela professora.

Além disso, é relevante o conhecimento das regras das situações, pois desta forma as crianças se envolvem mais profundamente nelas. Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, tais situações poderiam caracterizar uma atividade. Quando não conhecemos o motivo e o objetivo das ações e operações não é possível elaborarmos uma atividade e, portanto, pode não haver participação efetiva ou interesse pela tarefa realizada.

No caso dessa tarefa, aproximações do que designamos “atividade”, parece existir um motivo impulsor para a realização de uma lista das brincadeiras realizadas, pois aparentemente elas ainda se constituem como atividade principal para a maioria, ou porque compreenderam os motivos, objetivos e ações necessárias àquela experiência, ou ainda, pelo incentivo da professora.

A reclamação das crianças, quando a professora diz que chamará uma última para falar a brincadeira, demonstra o envolvimento delas. No entanto, ainda assim, a professora parou a atividade e não aceitou a sugestão das crianças para continuarem. Aparentemente, a professora não desejava uma lista grande, porque como ela mesma revelou as crianças ainda não estavam acostumadas a copiar muito e demoravam.

Poderíamos citar outras possibilidades para o desfecho dessa experiência. A título de exemplificação: a professora poderia escrever um cartaz para ser colado na parede e servir como guia para as próximas brincadeiras, como ela mesma sugeriu.

Na escola, a autonomia e capacidade de decisão das crianças parecem ser relativas, porque depende das decisões da professora. As instituições de ensino, de modo geral, carregam, até os dias atuais, traços de um passado ainda presente, difíceis de modificar, como, por exemplo, as carteiras enfileiradas, a fila, a falta de autonomia das crianças na participação das regras e das escolhas gerais da sua própria sala de aula e de atividade ou de maneiras de realizá-las.

A professora me disse que no dia anterior fizeram o cartaz de peixinhos e que ela colocou do lado de fora numa altura em que as crianças pudessem enxergar.

Ao sair para o recreio, as crianças param para olhar e outras crianças de outras salas também.

Uma diz para mim: “nós fizemos ontem, ficou legal, né”?

Enquanto olho o cartaz, várias crianças vêm perto de mim.

“Olha, eles vieram ver o nosso trabalho...” uma criança comenta.

Um menino aponta: “este é o meu.”

“Mas esse nome é seu?” Pergunta uma criança de outra turma.

“Não, é que eu joguei o MAT no fundo do mar, por isso tem o nome dele. O meu nome é esse aqui...” e aponta o seu nome.

As crianças admiram o cartaz por muito tempo, discutem qual nome é de quem, lêem a música e mostram o peixe considerado o mais bonito.

No cartaz havia os peixes mimeografados pela professora e pintados e com as letras do nome coladas pelas crianças. (Situação 10, 15-3-07, turma B).

Nesta situação, o cartaz feito pela turma é um produto caracterizado como uma atividade produtiva. O fato de se ter um produto e ser mostrado à outras crianças da escola do lado de fora da sala de aula redimensiona o trabalho realizado.

Um ponto favorável é a preocupação da professora com a colocação do cartaz em uma altura visível às crianças. Como afirma Mello (s/d), a organização do espaço revela a da concepção de

criança da professora. No caso observado, as crianças podiam olhar de perto o trabalho e avaliá-lo, em um lugar de fácil acesso tanto pelo local como pela altura em que foi exposto.

As crianças saem para o intervalo, um dos poucos momentos com maiores possibilidades de escolha que o típico e algumas delas optam por olhar o cartaz produzido. Durante todo o intervalo o cartaz foi visto. Assim, é possível observar a identificação da criança com o trabalho realizado por ela e a avaliação do produto final.

Embora esses sejam elementos positivos na experiência retratada, percebemos também que, mais uma vez, o adulto impede a criança de se expressar mediante inúmeras linguagens – no caso, a entrada de um peixe mimeografado, as crianças mesmas poderiam ter desenhado e atribuído sentidos à representação gráfica do animal.

Vale reiterar que o desenho é uma representação da percepção da criança sobre o mundo, no entanto, nem sempre ela expressa aquilo que o adulto idealiza, e por isso, ele prefere, em muitos casos, entregar desenhos prontos à criança. A teoria defendida neste trabalho revela, no entanto, a importância do desenho tanto como forma de expressão quanto como atividade propulsora de bases orientadoras da aquisição da escrita, uma vez que os dois são representações da realidade e sua percepção desta é realizada anteriormente no desenho, depois na escrita.

No momento em que se encontram as crianças observadas, aparentemente, são capazes do planejamento dos seus desenhos e avaliações dos produtos de sua atividade, isso faz do desenho um antecedente importante para aquisição da escrita, pois ela exige ações semelhantes e, portanto, necessário na rotina dessas crianças.

Uma possível interpretação da professora entregar às crianças um desenho pronto é que as considera incapazes de desenhar os peixes do modo como ela gostaria, ou quem sabe, o que parece mais provável, porque o foco da situação apresentada fosse a escrita do nome de alguma pessoa da turma, com o uso de letras móveis. Neste caso, o peixe serviria somente como suporte para as letras serem organizadas, além de ser uma ilustração sobre a música.

Desse ponto de vista, quanto maiores as possibilidades de participação das crianças, maiores são as probabilidades de elas se enxergarem como sujeitos históricos e produtores de cultura. Vale destacar a importância da percepção e conhecimento da professora de como é possível agir como mediadora de relacionamentos, situações e atividades capazes de desenvolver o desejo de conhecimento das crianças e inseri-las em atividades.

Ao voltarem do ensaio da festa junina, já está quase na hora do intervalo, então a professora explica que entregará os cadernos, mas lhes deverão ser deixados sob a carteira, pois só usarão depois do intervalo. A professora chama as crianças, elas pegam os cadernos e guardam embaixo da mesa. Depois disso a professora diz: "Lembra a semana passada quando eu contei a história da Branca de Neve e vocês

tinham dúvidas se os anões existiam mesmo? Então, eu fiz uma pesquisa na Internet e trouxe para vocês. Vocês perguntaram em casa?”

“Existe sim”. Afirma uma criança.

“Ah, eu esqueci”. Comenta outra.

“Minha mãe disse que existe”. Complementa uma terceira.

Bate o sinal e os alunos saem para o intervalo. Na volta, a professora pergunta novamente e escuta a resposta de um por um. Vários dizem que a mãe ou o pai falou que existe, uns esqueceram-se de perguntar e um menino diz que não perguntou, mas viu um pessoalmente, portanto existe. A professora confirma que existe mesmo. Ela leva um texto informativo para eles lerem juntos. A professora entrega uma xerox para cada um e lê o texto em voz alta. Em seguida, explica com outras palavras o significado do texto. (Situação 11, Turma B, 4-6-07, 17 crianças).

Nessa situação, a professora demonstra a preocupação de fornecer informações e tirar as dúvidas das crianças em relação aos anões. Combina com elas que cada um fará a pesquisa em casa e posteriormente escuta o que cada criança descobriu. A maioria das crianças não tem a possibilidade de pesquisar na internet. Embora tenham aula de computação, os computadores não são ligados à internet e não devem ser utilizados para esse fim, conforme observei. A professora, no entanto, leva um xérox para cada uma das crianças com o texto que ela pesquisou, e revela, assim, que ela também procura novas informações que desconhecia..

Importante destacar que o texto apresentado pela professora não se constituía num texto didático, nem preparado para a faixa etária, mas um texto que respondia às dúvidas das crianças. A professora localiza para as crianças de onde extraiu o texto e parece ficar claro para todas as crianças sua função naquele momento. Embora o texto fosse extenso e com palavras científicas sobre os anões que nem mesmo a professora aparentemente compreendia e as crianças não fossem capazes, naquele momento, de lê-lo sozinhas na íntegra, nem por isso a professora deixou de trabalhá-lo com as crianças. Essa profissional, pela sua atitude com o texto, mostra a sua capacidade para responder às questões de interesse do grupo e torna-se mediadora entre a cultura escrita e a criança e cria, paulatinamente, novos motivos de conhecimento nessa criança.

Na situação analisada, ao final do trabalho, aparentemente, o conhecimento prévio de algumas crianças foi confirmado e foi-lhes apresentado um jeito de descobrir novas curiosidades por meio da leitura. A professora potencializadora de aprendizagens, assim, mostra às crianças diversos conhecimentos sobre a leitura: a existência de vários gêneros textuais; as estratégias de leitura para cada tipo de texto; os diversos suportes onde encontramos as leituras e suas diversas utilidades.

No caso da existência de vários gêneros textuais, há a possibilidade de haver uma comparação entre o texto informativo sobre os anões com a história da Branca de Neve, anteriormente contada, por exemplo, além dos outros tipos de textos já trabalhados, como é o caso observado, listas e poesias. A observação da silhueta textual, bem como a discussão sobre as diferenças existentes entre

os gêneros ajuda a compreensão da criança de que não lemos, nem escrevemos um único tipo de texto.

Sobre as estratégias de leitura, vale mencionar que a professora, embora aparentemente sem intenção, revela modos e ações de leitor, porque se encontra um texto na internet de uma maneira, uma história em um livro de literatura infantil de outra, uma palavra no dicionário de forma diversa das duas primeiras. Essas estratégias facilitam o encontro com a leitura desejada de forma mais satisfatória.

Os diversos suportes textuais encontrados também merecem discussão. Como na situação apresentada, o texto informativo dos anões foi retirado da internet, a história da Branca de Neve do livro de literatura infantil. Esses dois gêneros textuais são diferentes em sua estrutura e organização, como por exemplo, o tipo de ilustração, de grafia, porque para cada gênero textual um suporte há de ser mais utilizado.

Na prática pedagógica, outra questão a ser trabalhada é a utilidade do texto, para quem ele foi escrito. Conversar sobre as intenções do escritor ao escrever um texto informativo uma história de literatura infantil cria possibilidades das crianças refletirem sobre algumas capacidades necessárias à escrita de seus próprios textos, bem como à realização de leituras com maiores probabilidades profícuas.

A professora explica como devem fazer o convite da festa junina. “Posso explicar? Vocês vão pintar o milho que vai ser o convite”.

A professora entrega mimeografado o desenho de um milho e diz:

“Hoje está difícil hein”.

A professora mostra como vão pintar o milho, desenha na lousa e diz a cor que devem pintar.

“Pro, pode pintar de canetinha?”

“Deixa eu explicar primeiro”. Diz a professora.

Ela explica como devem completar.

“Deixa eu só confirmar o horário”, a professora sai e vai até a secretaria se informar.

A professora faz na lousa para copiarem a escrita do convite.

“É para entregar para a mãe?” pergunta uma criança.

“Não”. Responde a outra.

Depois a professora entrega papel crepom amarelo para fazerem bolinhas e colarem no milho, enquanto isso ela recorta os convites (Situação 12, turma A, 25 crianças, 13-06-07).

Como é possível notar, a professora propõe uma produção de texto com uma função social porque há destinatário, para quem, no entanto isso não é explicitado às crianças. Antes da realização da escrita, a professora não conversa, nem cria uma motivação para esta tarefa que pode ser uma atividade, pois o que motiva a criança a agir coincide com o objetivo ou o resultado desejado. Vale salientar que a professora poderia ter questionado as crianças: de que forma se pode convidar os

pais para virem à festa; que tipo de texto seria o ideal para esta situação; quais são os elementos que aparecem em um convite; se alguém já havia visto um convite; qual é sua estrutura; para quem escreveriam; quem escrevia; para quê. Além disso, ela poderia ainda ter mostrado alguns convites para que o grupo tivesse contato e assim criaria um contexto propício à aprendizagem da escrita deste tipo de texto.

Vigotski e seus colaboradores destacam a exigência de situações reais para aprendizagem da escrita. É preciso que o professor seja um mediador mais experiente responsável por criar as necessidades na criança. Essas não são intrínsecas, nem nascem na criança, mas são socialmente criadas. No entanto, nem sempre a leitura e a escrita são apresentadas em situações reais, como necessidade de expressão, mas sim como um treino mecânico.

Caso a escola se tornasse espaço de interlocução, de efetiva produção e leitura de textos, com indicações feitas pelas crianças na tentativa de compreenderem o que fazem - como perguntou uma criança da situação anterior “É para levar para a mãe?” – ela se tornaria motivo de discussões e novas aprendizagens e pesquisas.

Vale destacar, nesse sentido, a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, como responsável pelo ensino cada ação pertinente a uma atividade. Embora seja imprescindível ensinar as ações e operações inerentes à atividade, a criança deve ocupar um lugar ativo e de protagonista no aprendizado e, assim, ter a possibilidade de expressão dos seus conhecimentos já apropriados.

Como verificamos, a determinação da forma e da cor que seria pintado o desenho, mostra a concepção de como a professora parece encarar a criança como sujeito incapaz de desenhar e de fazer escolhas, além de não levar em consideração as diferentes formas de expressão infantis. Sabe-se que o que hoje é denominado “pedagogia da escuta” é uma cultura em construção: exige reflexão cotidiana, requer empatia ao outro, ouvi-lo, respeitar sua singularidade e formas de expressão e de aprendizagem. Ouvir o que a criança expressa, vai além, portanto, de escutá-la com os ouvidos, demanda proporcionar-lhe situações em que outros sentidos sejam aguçados.

Essas proposições nos levam à percepção de que a criança se desenvolve a todo o momento, quando lhe damos oportunidade de aprendizagens de desenvolvimento que impulsionem esse desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Como vimos nas discussões teóricas dos capítulos anteriores, para que ela se desenvolva harmônica e plenamente faz-se necessária a organização de uma educação integral, respeitadora dos direitos, das necessidades, das particularidades e os interesses de conhecimento infantis.

Campos (BRASIL, 1995) afirma que um desses direitos essenciais é a brincadeira. A autora considera que quando os brinquedos são disponíveis a todo o momento às crianças, em locais

de livre acesso, organizados e integram rotinas flexíveis na Educação Infantil, o adulto se revela como mediador que ensina a criança a organizar os espaços, a brincar e a participar dos jogos coletivos ou em pequenos grupos.

Embora a autora se refira à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, essas mesmas considerações cabem às crianças maiores porque a mudança de atividade principal ocorre de maneira paulatina e a brincadeira auxilia uma possibilidade de apropriação e objetivação da realidade também para os maiores. Tornar acessíveis e disponíveis diferentes materiais à criança, de modo organizado e integrado à rotina diária e semanal é uma das formas da professora expressar sua noção de criança e de infância, como capaz de aprender, assim como revelar sua atuação mediadora e criadora de mediações. Vale ratificar, que a infância é a primeira etapa de humanização. É nesse sentido que se faz relevante retomar as defesas de Mello (2006): é essencial contagiar o Ensino Fundamental com atividades da Educação Infantil.

A professora me falou da necessidade das crianças terem dois momentos de brincadeira, um dirigido e o outro livre. Uma reportagem sobre a importância do brincar saiu na revista *Veja*, ela comentou comigo e acrescentou que levará esse assunto à reunião de pais (Situação 13, 2-3-07, turma B, 20 crianças).

A professora da turma referida procura subsídios para argumentar com os pais sobre a importância da brincadeira e defende a necessidade de dois momentos: um livre e outro dirigido. Na faixa etária em que se encontravam muitas das crianças observadas, ainda, aparentemente, tinham como atividade principal a brincadeira de faz-de-conta. Com essa constatação, há necessidade da brincadeira de faz-de-conta integrar a rotina das crianças, no caso observado, no espaço destinado às brincadeiras livres. Além dessa brincadeira, a brincadeira dirigida ou o jogo com regras já começam fazer sentido às crianças.

Nas turmas observadas, presenciei o dia do brinquedo (realizado uma vez por semana) quando as crianças brincavam de faz-de-conta. Nas aulas de educação física (uma vez por semana), havia os jogos com regras e em outros dias, brincadeira de roda, com corda, cânticos e dança de algumas músicas. Quanto mais diversificado e preparado o tempo e o espaço, assim como as atividades, maiores as possibilidades de se efetivar o direito da criança à brincadeira.

Quando a criança entra no Ensino Fundamental, novas exigências lhe são feitas. De modo geral, a criança chega nesse nível de ensino com hábitos e conhecimentos criados, mas agora serão ampliados. A criança aumenta as possibilidades de controlar sua conduta, de se avaliar, de se conscientizar dos seus próprios atos, de julgar-se corretamente, dominar seus sentimentos e vontades. Ela é capaz de aprender tudo isso, quando vivencia primeiro coletivamente, depois individualmente o

uso e a exigência de determinadas capacidades psíquicas. Nesse processo de novas aprendizagens, o professor tem a função de proporcionar relacionamentos entre as crianças, delas com os adultos e com os objetos da cultura. Para isso, o professor elabora uma rotina junto com as crianças.

A professora pede a atenção de todos para escreverem no caderno o que já foi feito no dia: “Calendário, Chamada, Correção da tarefa”.

“Aonde nós vamos hoje? É sexta-feira”, diz a professora.

“Brincar”. Responde uma criança.

“Brincar também, mas primeiro vamos onde?”

“Na Biblioteca.”

“Onde é a Biblioteca?”, um menino pergunta ao outro.

“Ali naquela sala”, e aponta em direção à biblioteca (Situação 14, 19-3-07, 17 crianças, turma B).

É possível perceber que a professora chama a atenção para a rotina do dia. Nessa escola, parte da rotina é estabelecida pela direção e outra pela professora. Embora a professora aparentemente procure “escutar” as crianças, no sentido de preparar atividades agradáveis a elas, bem como levantar alguma informação da qual os alunos têm curiosidade em saber, como foi o caso do texto informativo citado anteriormente, na situação onze, não presenciei uma única vez a participação efetiva das crianças na organização da rotina diária no semestre observado.

Numa “pedagogia da escuta” (RINALDI, 1999), a rotina se organiza a partir do desejo de participação efetiva das crianças em situações promotoras de aprendizagem. Esse desejo é criado socialmente a partir das experiências vividas. As decisões conjuntas da turma, as possibilidades de relacionamento entre elas e com a professora, a escolha de atividades e a avaliação das mesmas criam, assim, possibilidades para uma rotina prazerosa e provedora de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

A participação ou não das crianças demonstra a noção embasadora da prática pedagógica, porque quando a criança é considerada como sujeito capaz, ela tem maiores possibilidades de ser ativa nesse processo, de poder opinar e participar.

Embora haja impossibilidades cerceadoras de uma autonomia da criança em relação à rotina, por exemplo, a inflexibilidade do horário de aula (imposto pela escola), ao pensarmos na criança como co-construtora do espaço em que vive, criamos oportunidade de ação e atitudes ativas dessa criança, a partir de uma rotina flexível, em que o tempo é aproveitado de forma intencional e planejada

para o harmônico desenvolvimento psíquico infantil.

Daí a importância do conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil, pelo professor com vistas a apropriação de entendimentos acerca das atividades mais importantes para cada momento da infância e como geri-las de maneira a organizar o tempo, o espaço e as atividades propulsoras de aprendizagem de qualidades psíquicas humanizadoras, sem desconsiderar aquelas consideradas principais e também sem deixar de incluir aquelas tidas como imprescindíveis na rotina escolar.

Na maior parte do tempo, a rotina das escolas, de modo especial as observadas, envolve a cópia, o treino das letras, a mecanização da leitura e da escrita como hábitos motores, a utilização de apenas uma forma de atividade produtiva, normalmente, o desenho. Além disso, essas experiências desconsideram a expressão infantil de maneira a utilizar somente papel (comumente o sulfite) e lápis preto, de cor e canetinha. Não menos preocupante é a insistência no desenho mimeografado e sua pintura, o que faz a rotina aparentemente desinteressante e vazia de sentido.

Para ampliar essas reflexões, uma maneira de aumentar as oportunidades de atividade infantil é a roda da conversa como instrumento facilitador das relações e possibilitador de uma participação maior. Normalmente, na roda, as crianças contam algumas situações vividas fora da escola, a professora e as crianças discutem a rotina diária, avaliam as atividades realizadas, compartilham experiências e expectativas.

Essa turma tem uma rotina inicial bem marcada. Ao chegarem, acomodam-se em seus lugares, logo após, cantam uma música de boas vindas, fazem o levantamento de quantas meninas e quantos meninos vieram à escola naquele dia, pintam o calendário conforme o tempo. Uma criança realiza a chamada da turma, as outras fazem o cabeçalho, escrevem tudo que já fizeram e começam as atividades específicas do dia. (Situação 15, 7-3-07, escola B, 19 crianças).

Caso a rotina envolva os sujeitos interessados, por exemplo, crianças e professora, com a possibilidade de dar vez e voz às crianças, uma organização diária apresenta um sentido positivo. Ao contrário da rigidez e inflexibilidade, características comuns por rotina, esta, na escola, pode prever tempo livre, possibilidades de mudanças dentro ou fora da rotina porque é [...] “uma situação que, partindo de sequências de ações preestabelecidas e repetidas de maneira idêntica todas semanas, permite à criança liberdade de iniciativa” (GARIBOLDI, 2003, p. 48).

Um exemplo acerca de fazeres que podem compor a rotina diária das crianças é

apresentado na situação acima citada. Mensalmente, a professora leva uma lista pronta, com os espaços para cada dia um realizar a chamada, e escolhe quem irá fazê-la e fica ao lado da criança para auxiliá-la, se necessário. Poderíamos analisar esta situação de duas maneiras: se por um lado as crianças poderiam ser mais participativas na elaboração do quadro de chamadas e votarem acerca da ordem como cada membro de grupo participaria da atividade, por outro, é possível considerar essa experiência significativa às crianças, pois elas participam ativamente da situação exposta na realização da chamada.

Além disso, estão em contato com um texto verdadeiro com um objetivo: a verificação das pessoas presentes e ausentes do dia. A professora ainda apresentou a ordem alfabética com seu uso social, no caso, a colocação dos nomes das pessoas.

É possível destacar também que toda rotina é registrada no caderno, mas as crianças não participam efetivamente dela, porque a professora decide quando e o que fazer. O registro dessa rotina motivaria a memória, a recordação de atividades que ainda não foram terminadas ou avaliação do dia e, sobretudo, na colaboração para um envolvimento efetivo da criança no que foi proposto.

As rotinas planejadas com intencionalidade e as regras discutidas coletivamente podem contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças e conquistas infantis em relação a sua maior participação nas atividades, ao controle da sua conduta, auto-avaliação, autoconsciência, controle dos sentimentos, dentre outras qualidades da personalidade e inteligência humanas. Para exemplificação, é possível constituir combinados que façam parte da rotina das crianças para irem ao banheiro quando precisarem, sem a professora ser a única responsável em permitir ou não. Atitudes e ações decorrentes desses combinados possibilitam maior autonomia e apropriação das regras socialmente partilhadas.

Em síntese, a análise das situações anteriormente apresentadas possibilita algumas compreensões dentre as quais a persistência de concepções de uma criança incapaz, sem participação efetiva nos fazeres escolares, o que implica em inatividade e, conseqüentemente, carência de pleno desenvolvimento psíquico.

As professoras observadas demonstram suas preocupações e intenções em proporcionar aquilo que consideram importante à criança. Um exemplo disso são as possibilidades de permissão de brincadeiras às crianças numa tentativa de dar-lhes vez e voz ainda que as condições restritivas de espaço e do tempo institucional pesem de forma contrária e façam parte da rotina das crianças pesquisadas.

Como (in) conclusão deste momento das análises, afirmo que cada vivência infantil é particular e única. Nesse processo, as professoras criam elos mediadores entre a criança e a cultura, embora as condições objetivas e reais não sejam propícias à organização intencional do trabalho dessas profissionais.

Como vimos e veremos no item seguinte, em cada momento da vida há apropriações e entendimentos de quem é o homem. Essa noção será orientadora das possibilidades destinadas e garantidas à criança. Na infância, a noção de quem ela é, o que se espera dela, como agir e o que lhe propor torna-se elemento de decisões à organização de uma Educação Infantil de qualidade, porque é um desafio àqueles que agem em sua defesa, e potencializam seu desenvolvimento máximo em cada momento da vida. Mas ainda assim há contradições entre os direitos legalizados à infância e à criança e o que, de fato, ocorre. De acordo com as discussões já feitas, o que se oferece a ela requer olhares e escutas atentas, militância política e pedagógica para a construção de idéias de criança capazes de garantir efetivamente que a criança seja criança e viva a infância.

5.3.2 Infância

Da noção de criança refletida no item anterior, base às análises até então realizadas, decorre um novo sentido para a infância, ou talvez poderia ser o contrário? Quando a criança é vista como sujeito histórico e social, com a ilimitada capacidade de se apropriar de aptidões humanizadoras, o momento da vida que marca essa época é único, singular e historicamente situado e organizado.

Como já assinali, há diferentes infâncias e diversas noções de criança. Com base no conceito de criança defendido, o sentido de infância norteador das análises realizadas a partir daqui será o de um momento não universal e pensado para o máximo desenvolvimento possível da criança. Isso significa que será o adulto que o organizará com base nos conceitos fundamentadores seu olhar e sua escuta acerca da criança e da etapa vivenciada na vida. Além disso, essa idéia de infância, como momento rico para aprendizagens e desenvolvimento integral do sujeito, subsidiará atitudes e ações pedagógicas propulsoras desse desenvolvimento infantil.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, na infância há um intenso desenvolvimento porque o cérebro se desenvolve de maneira acelerada mediante as relações sociais mediatizadas por

sujeitos mais experientes (MUKHINA, 1996) e nesse momento da vida o indivíduo inicia a formação e o desenvolvimento de capacidades, aptidões e habilidades tipicamente humanas.

Na infância, a criança é capaz de aprender a partir das possibilidades a ela oferecidas. Com base nos conhecimentos já conquistados e com a potencialidade para novas aprendizagens manifesta na zona de desenvolvimento proximal, a criança, se apropria de novos conhecimentos com a ajuda do adulto. Essas idéias mostram que a criança pode realizar algumas tarefas sem ou com o auxílio do parceiro mais experiente (VIGOTSKII, 2001). No entanto, isso não significa a possibilidade de aprendizado de qualquer conhecimento, pela criança porque nem todos estão na zona de desenvolvimento próximo.

Para a educação na infância, essas proposições têm um impacto profundo.

No caso do aprendizado das questões temporais, por exemplo, Mukhina (1996) afirma a dificuldade das crianças para a compreensão desta questão, daí a importância do professor ser conhecedor das regularidades do desenvolvimento infantil e das suas características inerentes, pois desta forma tem maiores possibilidades de escolha de fazeres que sejam atividades às crianças e, assim, organizar experiências, na infância, capazes de propiciar essa apropriação. Dessa maneira, o professor compreende que um dos motivos pelo qual as crianças não participam de uma atividade é porque aquele conhecimento não está na zona de desenvolvimento proximal.

Logo após a entrada, a professora lembra às crianças o calendário começado no dia anterior: - "Peguem o calendário, eu vou colocar um igual aqui na lousa. Que dia começa a semana?"

Algumas crianças: "Fevereiro".

Professora: "Não, fevereiro é o que?"

Crianças: Mês.

Professora: "É o segundo mês do ano. Então que dia começa a semana?"

Um menino: "Domingo".

Professora: "Muito bem. E depois?"

"Segunda".

"Vamos ver se hoje está sol?", a professora e olha através da janela.

"Sim, está", respondem algumas crianças.

A professora continua a questionar que dia do mês foi ontem, é hoje e será amanhã. Somente três crianças respondem o resto olha para a professora, mexe no lápis ou no apontador. Em seguida, a professora diz que irá escrever a data na lousa e passa para verificar se as crianças sabem onde devem começar a escrever no caderno. Como várias crianças conversam assuntos paralelos ao mesmo tempo, ela lembra: "Qual é uma regra mesmo?"

Uma menina responde:- "Evitar conversas paralelas" (Situação15, 14-02-07, 21 crianças, turma A).

Na infância, uma das aprendizagens se refere à noção temporal. Conforme salienta Mukhina (1996), esse aprendizado envolve conhecimentos amplos e por isso é tão complexo às crianças. Para a ação pedagógica, isso significa considerar as experiências educativas capazes de ativar o uso dessa capacidade de orientação espaço-temporal de maneira significativa.

Como a situação acima revela, as crianças não parecem envolvidas de forma efetiva no diálogo organizado pela professora. No entanto, aparentemente, ela busca ampliar os conhecimentos das crianças em relação à noção de tempo, mas o modo como trabalha e envolve os meninos e as meninas não parece promover uma atitude ativa e, portanto, de aprendizagem e desenvolvimento.

Numa rotina diária em que a noção temporal é exigida e a criança convidada a utilizá-la, torna-se essencial sua apropriação. Para que isto ocorra, a professora respeita algumas especificidades do momento em que vive, percebe suas necessidades e medeia situações necessárias do uso temporal, adequa-se às necessidades infantis e, desta forma, organiza situações sociais para que ocorra um aprendizado efetivo.

Segundo Mukhina (1996), as crianças da idade daquelas investigadas não se orientam no tempo facilmente. O primeiro passo dado pela criança nesse sentido é a relação do tempo com as próprias ações. Nessa perspectiva, a atividade com o uso do calendário é significativa à criança quando relacionada com suas ações práticas.

Mas, como, então, motivar esse aprendizado? Freire (1983) apresenta várias situações de trabalho com o tempo com as crianças. Segundo essa autora, o tempo é formado por “blocos” estanques: hora da merenda, parque. Desta forma ela relaciona o tempo com a rotina trabalhada e com o registro das situações vivenciadas, como o caso da representação do dia não pelos nomes convencionais, mas pelas ações realizadas das crianças.

Na situação acima, a professora, aparentemente, não compreende a falta de entendimento das crianças em relação ao calendário, o que leva a turma a conversar sobre outras questões. Mesmo que a professora lembre a regra do silêncio com elas, uma criança até a citou, isso não garantiu seu cumprimento. As crianças continuam a conversar, provavelmente porque no momento tal regra ainda não lhes faz sentido algum.

Como o aprendizado da noção de tempo é parte das apropriações essenciais ao controle da conduta, e isso inclui também a efetivação das regras, é fundamental organizar situações, atividades e tempos em que a própria rotina e os regulamentos da turma façam sentido para as crianças e sejam cumpridos socialmente dentro e fora da escola. Esse aprendizado é, assim, essencial

no processo em que se criam as bases orientadoras para aprendizagens de novos desejos de conhecimento, dentre os quais a atividade de estudo.

Lembremos que o fornecimento da regra pronta não é suficiente e tampouco sua internalização ocorrerá de uma hora para outra. Ao mesmo tempo, a escola é responsável pela percepção do que ainda não está ao alcance da criança, mas pode ser aprendido a partir de relações mediadas e intencionalmente organizadas e, assim atuar nesse momento, e também pela permissão e garantia de diversas atividades, tais como as lúdicas.

Aproximadamente às onze e meia da manhã, as crianças saíram para brincar. Antes a professora explica que as crianças podem utilizar o pátio (mesas, bancos e chão) e brincar do jeito que quiserem, só não podem brigar. Pede que saiam em silêncio, pois há outras turmas em aula.

Um grupo de meninas brinca de roda com uma boneca como integrante do grupo. Quando cansam, a professora repara que algumas delas não trouxeram o brinquedo e pergunta o motivo, fica um pouco brava e propõe a elas que brinquem de passa anel.

A professora ensina e brinca por alguns instantes com o grupo até que todos entendam e estejam engajados.

Ao mesmo tempo temos a seguinte situação: um menino, que não trouxe brinquedo, e a professora não conseguiu engajá-lo em nenhuma brincadeira.

Há mais três grupos de meninos que brincam de carrinho, caminhão, colocam e tiram animais de dentro de uma carroceria e, ora ou outra, vão abastecer num posto de gasolina que instalaram embaixo de um banco. Há ainda um homem voador e cavalos cavalgadores. Essa brincadeira se estende até a hora que o sinal bate, as crianças juntam seus brinquedos, formam a fila e vão embora. (Situação 16, 14-02-07, 21 crianças, turma A).

Na situação acima, notamos que a professora proporciona espaço e tempo para brincadeiras infantis como parte da rotina semanal da turma. Essa é uma atitude positiva, pois ela considera o momento da infância vivido por essas. Como aponta o Enfoque Histórico-Cultural e já afirmei nesse trabalho, ela propicia que a brincadeira de faz-de-conta, aquela capaz de formar e aperfeiçoar diferentes capacidades psíquicas orientadoras do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis se constitua a melhor forma de compreensão e apropriação das riquezas culturais pela criança.

Apesar disso, as escolas pesquisadas não oferecem às crianças brinquedos para esse momento e tampouco a possibilidade das crianças ampliarem os argumentos das brincadeiras a partir de vivências nas quais os papéis sociais sejam percebidos e entendidos por elas. Com isso, embora haja espaço e tempo para o brincar e a professora procure brincar e envolver as crianças, seus argumentos parecem restritos e comuns e a educadora parece desconhecer a importância da ampliação das possibilidades argumentativas das crianças para seu amplo desenvolvimento dentro das brincadeiras.

Assim, fica premente, que o conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil e das atividades que o provocam é essencial ao fazer pedagógico motivador de aprendizagens propulsoras de humanização.

Uma das regularidades desse desenvolvimento envolve a ação conjunta entre adulto e criança, ao considerarmos que as formas iniciais de aprendizado são necessariamente colaborativas num primeiro momento. Vigotskii (2001) denomina esse fazer colaborativo de relação interpessoal, porque contribui para que a criança avance em suas aprendizagens a partir da ajuda de um parceiro mais experiente e impulsiona a criação de motivos, antes apenas compreensíveis, em eficazes, porque capazes de guiar as ações e as atitudes infantis numa nova atividade.

Nesse sentido, o envolvimento do professor nas brincadeiras das crianças também merece destaque, pois é o mediador do processo educativo, o organizador com a turma ou com os profissionais com quem trabalha. Ele leva em conta as necessidades, os interesses e os direitos infantis. Esse envolvimento docente auxilia, na ampliação das possibilidades de ação da crianças e em novas apropriações de argumentos e conteúdos para as brincadeiras.

Em relação a isso, na situação acima, embora a professora procure envolver todas as crianças em alguma brincadeira, por outro lado, de maneira autoritária, ela determina em quais lugares podem brincar e explicita as regras para a saída das crianças da sala.

Quando diferentes pesquisas apontam que o professor normalmente deixa as crianças brincarem e correrem pelos espaços permitidos enquanto ele conversa com outros professores, realiza planejamento de aulas, correção de trabalhos, arrumação de pastas (LIMA, 2005), a professora pesquisada apresenta uma atitude positiva em relação à tentativa de envolver todas as crianças na brincadeira proposta, mas por um outro lado, nota-se uma atitude negativa na maneira como ela impõe limites dos espaços a serem ocupados, dos materiais utilizados e do comportamento a ser seguido, pois haveria formas diferentes para envolver as crianças nessas decisões.

As possibilidades de escolhas dadas à criança são formas de “ouvi-la” e torná-la ativa nos processos educativos. Ao mesmo tempo, tornar as reflexões práticas acerca da própria formação (docente) e das maneiras de sua aprendizagem. Como já salientei no item 3.2, o professor amplia os horizontes infantis ao compreender sua importância na organização dos espaços e tempos, bem como ao proporcionar experiências qualitativas, tais como as aulas-passeio (FREINET, 1973). As probabilidades docentes de atuação serão maiores quanto maior for o conhecimento científico sobre as regularidades do desenvolvimento infantil, seu envolvimento com a criança e “escuta” acerca de suas ações e suas atitudes mediadoras entre a criança e a cultura historicamente elaborada.

Como sabemos a infância foi e ainda é construída como um momento importante e essencial da vida, em todos os sentidos: como etapa fundamental às aprendizagens orientadoras de

novas apropriações; como momento único ao desenvolvimento intenso das crianças nos aspectos físicos, morais, intelectuais, sociais, emocionais e, sobretudo, como noção orientada pelas idéias dos adultos a respeito da criança de hoje, nesse momento histórico e social. De acordo com o já mencionado, embora haja muitos paradoxos na construção das idéias sobre a infância e acerca das políticas públicas a ela dirigidas (LEITE FILHO, 2001), vale ressaltar alguns direitos previstos e primordiais à ampliação das noções de criança e de infância norteadoras desta reflexão.

Para Campos (BRASIL, 1995), as crianças têm direitos à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene pessoal e à saúde; a uma alimentação sadia; ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a movimentos em espaços amplos; à proteção; à expressão dos seus sentimentos; ao desenvolvimento das identidades culturais, raciais e religiosas; o que significaria, em última instância, o direito a uma educação integral e ao bem-estar. São direitos infantis ora relacionados à educação de zero a doze anos, porque ao entrar na educação fundamental, a criança não deixa de ser criança, nem tampouco prescinde de seus direitos legitimados e suas garantias urgentes.

Na situação anterior, o direito à brincadeira parece ser observado, mas exige ampliação para que a criança possa se desenvolver em suas máximas possibilidades na infância. Não basta saber da existência dos direitos infantis, torna-se fundamental que eles embasem o planejamento e a organização de uma educação, cujos tempos, espaços, atividades, relações e envolvimento sejam oriundos das necessidades e dos direitos fundamentais ao ensino e à aprendizagem potencializadores de desenvolvimento numa etapa da vida em que o mundo se abre à criança.

Na reunião de pais, a professora fala sobre a importância da brincadeira e de mandar o brinquedo toda sexta-feira, pois ela desenvolve a coordenação motora, a lateralidade, o raciocínio. Além disso, a criança aprende a tomar decisões, a ser mais tolerante, constrói valores, desenvolve a imaginação, a criatividade e aprende a ser tolerante. Como estão indo mais novos para a escola, todos os dias, as crianças sairão para brincar (Situação 17, reunião de pais turma A, 6-03-07).

As professoras das duas turmas pesquisadas demonstraram preocupação em relação à garantia de momentos de brincadeira no Ensino Fundamental, embora, aparentemente, não tenham um aprofundamento teórico sobre o assunto. Pelo que vimos nestas duas últimas situações, elas procuram, de alguma forma, garantir às crianças, ressaltar aos pais e à direção da escola a importância da realização da brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na situação acima, a professora afirma aos pais a relevância da brincadeira como fazer essencial às aprendizagens infantis. Essa assertiva vai ao encontro da exposição feita no capítulo três

desta dissertação: a brincadeira se constitui como a atividade principal da infância dos três aos seis/sete anos, pois motiva o uso e o aperfeiçoamento, por exemplo, da coordenação motora, da lateralidade e do raciocínio, de formas sofisticadas de memória, atenção, comunicação e representação simbólica. Por meio dessa atividade, e de outras primordiais para o desenvolvimento da criança – como o desenho, a música, a leitura, a escrita, a dança, os jogos de construção, a pintura, a modelagem, o recorte, a colagem – os processos psíquicos superiores se desenvolvem de maneira sistêmica. Isso significa que mais do que uma iniciativa das professoras observadas, a brincadeira precisa ser objeto de reflexão, ação, iniciativa da escola, da direção, do governo e de todos os outros envolvidos direta ou indiretamente na educação das crianças.

Em uma conversa informal, a professora me contou que não dá tempo de sair para brincar todo dia, porque um dia tem informática, no outro dia tem leitura e no outro, educação física, então só sobram dois dias (Situação 18, turma A, 25 crianças, 13-03-07).

Apesar da professora ter afirmado na reunião que sairia para brincar todos os dias, contradiz essa afirmação posteriormente ao explicitar que, na realidade, isso acontece apenas duas vezes na semana. É possível inferir que a brincadeira ainda não se tornou elemento essencial, ao lado de outras atividades também importantes na rotina diária no Ensino Fundamental.

Com essa situação podemos verificar que a importância dada pela própria professora à brincadeira entra em choque com as experiências organizadas no tempo institucional. Por isso, vale ressaltar que apenas o embasamento teórico não tem força motora das mudanças essenciais na escola infantil e no Ensino Fundamental. São primordiais atitudes e objetivos de mudança na própria organização da instituição no que concerne aos rumos tomados pelo tempo e o espaço na educação da criança. A vontade política e pedagógica é essencial para que tais esforços não se limitem aos professores, mas sejam militâncias dos demais profissionais participantes da escola.

A realidade pedagógica revela que, embora as professoras organizem momentos de brincadeira, esses ainda são mínimos e esbarram em dificuldades como, por exemplo, a falta de espaços adequados, materiais, incompreensão da direção e dos pais e a própria insegurança delas em relação à compreensão apurada sobre a questão para, justamente, terem argumentos que alicercem seus esforços para inserir a brincadeira também no Ensino Fundamental, como atividade não menos importante que as demais.

No meio da aula entra um funcionário com um documento para a professora assinar.

Ela lê e diz:

“Eu já falei para ela (referindo-se a diretora) que eu faço o dia do brinquedo, depois eu falo com ela”, então a professora assina o papel e o funcionário sai.

Quando a professora veio falar comigo perguntei o que era aquele documento e ela disse que as crianças não podem trazer nenhum objeto alheio ao desenvolvimento pedagógico. Questionei a professora sobre o que é um objeto alheio ao desenvolvimento pedagógico e ela respondeu que são os brinquedos, isso já foi dito na reunião de professores. Outra coisa que foi dita no documento é que devem seguir o horário rigidamente, das aulas de informática, educação física e leitura na biblioteca (Situação 19, turma B, 1-3-07, 20 crianças).

No meio da atividade proposta, um desenho, um menino diz:

“Professora, que dia pode trazer brinquedo?”

Outra criança responde:

“Na sexta-feira.”

“Mas o PED. trouxe a bola hoje.”

“Mas hoje não pode.”

Um pouco depois, a professora avisa da hora do intervalo, mas o brinquedo não pode ser levado pela criança (Situação 20, turma B, 7-03-07, 19 crianças).

Também nestas situações verificamos que as dificuldades encontradas pelas professoras parecem inúmeras, numa incongruência entre o que ditam os documentos legais promulgados pelo Ministério da Educação, como é o caso das orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b), com a prática diária escolar, que sugere as atividades lúdicas como elemento fundamental ao seu desenvolvimento pleno.

Mesmo que as professoras façam planejamentos em que a brincadeira esteja incluída nas rotinas infantis, as dificuldades e a falta de argumentação sobre essa inclusão limitam suas possibilidades e fazem com que elas a requeiem a segundo plano.

Sabemos que todas as crianças dessa faixa etária, seis anos, passarão, até 2010, a freqüentar o Ensino Fundamental, que, culturalmente, é onde se aprende a ler e a escrever e não a brincar. Então, vale questionar: nos próximos anos a preocupação com a brincadeira no Ensino Fundamental se ampliará ou diminuirá? Como afirma Santos e Vieira (2006), nos primeiros anos de implementação de uma reforma educacional, ocorre uma grande mobilização por parte dos interessados, mas conforme o entusiasmo passa volta tudo a ser como era antes.

Assim, uma possibilidade, que já ocorre em certa medida, é a fragmentação do ensino e do período da infância, como se a Educação Infantil nada tivesse a ver com o Ensino Fundamental e, também, como se ao fazer seis anos e entrar na educação obrigatória automaticamente a criança mudasse de comportamento e atividade principal. Ao contrário disso, a prática educativa dirigida a um pleno e harmônico desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis requer uma “escuta visível” acerca das necessidades, direitos e interesses infantis, dentre os quais está o lugar para as

atividades lúdicas, plásticas e produtivas.

Neste ponto das reflexões, podemos destacar mais uma vez a importância de considerar a infância como um período que vai além dos seis anos de idade, o que significaria pensá-la também como momento da vida das crianças que estão no Ensino Fundamental. Embora pesquisas (ESCOBAR, 2003; LIMA, 2005) demonstrem que, muitas vezes, a Educação Infantil ainda não contemple a brincadeira como elemento fundamental na rotina das crianças, é possível destacar que ainda se encontram mais facilidades para sua realização nas instituições dedicadas às crianças de zero a cinco/seis anos do que no Ensino Fundamental.

Aparentemente um dos motivos dessas poucas possibilidades se dá em virtude de que os espaços das escolas de Ensino Fundamental, bem como suas professoras, não estejam preparados adequadamente. Faltam cursos de formação ou planejamento específico para esse momento, porque as especificidades de educação e de aprendizagem dessa faixa etária existem e podem não ser ignoradas. Além disso, os espaços não são apropriados para vivências lúdicas porque se constituem de mobiliário e materiais próprios (ou impróprios?) para o Ensino Fundamental. Esses são indicativos de como as instituições de Educação Fundamental ainda não se prepararam para atender às crianças do primeiro ano das séries dessa etapa da educação.

É possível notar a atitude negativa da direção em relação ao uso do brinquedo no espaço escolar. Isso demonstra a falta de compreensão acerca das especificidades das aprendizagens e do desenvolvimento da criança de seis anos.

É nessa perspectiva que a professora (cf. situação 20) também se vê impelida a rejeitar as solicitações das crianças de levarem o brinquedo para o intervalo, uma vez que a direção exige que essa profissional assine um documento que impeça que as crianças levem brinquedos para a escola.

Pelo exposto, parece existir uma fragmentação do período da infância, como se a Educação Infantil nada tivesse a ver com os momentos iniciais do Ensino Fundamental e, também, como se ao fazer seis anos e entrar na educação obrigatória, automaticamente, a criança mudasse de comportamento, de atividade e de etapa da vida. Ao contrário disso, a prática diária com elas demonstra que ainda desejam brincar (ESCOBAR, 2003; LIMA, 2005) e mudar de atividade principal paulatinamente, de forma que a criação de novas necessidades torne a brincadeira não mais suficiente para responder aos interesses de conhecimento das crianças e deste modo elas se apropriem da necessidade do estudo.

Vale enfatizar que, na infância, considerada neste trabalho como período compreendido de zero a doze anos, a criança se apropria de diferentes atividades principais dependentes da cultura e

tempo histórico em que se encontra.

Como já apresentei no capítulo três, a atividade principal é aquela por meio da qual o indivíduo mais se desenvolve, porque ela lhe dá melhores condições e formas de se relacionar com o mundo. No caso desta pesquisa, por se tratar da observação de criança entre seis e sete anos de idade, as análises se dirigem à brincadeira e à formação de novas necessidades criadas para a próxima atividade principal: o estudo.

Veremos, na seqüência, que a infância é o momento da vida em que a brincadeira, o estudo, o desenho, pintura, modelagem, escultura, música, dança, teatro são essenciais porque possibilitam a expressão. Na faixa etária pesquisada, a compreensão e o envolvimento mais profundo com o mundo de pessoas e objetos ocorrem por meio da brincadeira. As falas e ações das crianças nos revelam este fato. Vejamos.

Quatro crianças ficam entretidas com uns bonequinhos que um deles trouxe. O dono mexe neles e parece se esquecer por completo de copiar a atividade da lousa. Depois de um tempo, coloca o brinquedo embaixo da mesa e continua a brincar. Quando a professora passa perto, ele guarda o brinquedo, mas não volta a escrever, fica parado, segura a sacola na mão por alguns instantes. (Situação 21, 14-2-07, turma A, 21 crianças).

É possível notar que, nessa situação, embora não fosse o momento destinado à brincadeira e houvesse uma tarefa para copiar da lousa, algumas crianças parecem se preocupar apenas com os brinquedos e ações com eles. Pelas atitudes das crianças, o tempo organizado para a brincadeira é insuficiente para satisfazer a necessidade que ainda têm de brincar? Por conta das poucas possibilidades para a brincadeira, ocorrem as transgressões das crianças quando desejam brincar, outro fator parece dificultar o desenvolvimento da tarefa proposta: aparentemente, não há compreensão do que é para ser feito e também não há desejo de conhecimento envolvido nessa execução, sequer mediado pela professora.

Quando as crianças desejam realizar uma atividade, a sua participação é efetiva bem como seu envolvimento completo.

A professora substituta alerta as crianças que brincarão na sala de aula porque está muito frio para saírem. As crianças entregam a última atividade terminada e a professora diz que logo irão brincar.

Um menino diz para o outro:

“Quando for a hora da brincadeira, a gente brinca de baleia assassina”.

O outro complementa: “eu sou o repórter”.

“Eu sou aquele que fica pegando a baleia”. Diz o primeiro.

“E você”. Pergunta para um outro menino.

A professora interrompe a conversa, informa que podem falar baixinho e pegar os brinquedos.

O primeiro menino volta no assunto: “vamos brincar de baleia assassina?”

Um se joga no chão, nada e diz: “eu sou a baleia assassina”.

O outro: “eu sou o repórter”. Finge que está com um microfone na mão e começa a falar: “hoje o jornal está falando sobre a baleia assassina”

Vem outro menino e diz: “você fala e eu filmo”.

Assim continuam a brincadeira até que a baleia assassina ataca o repórter e o cinegrafista. Depois entram outras crianças e todos falam ao mesmo tempo, mais de uma criança quer ser o repórter e várias outras a baleia assassina, e assim termina a brincadeira da baleia (Situação 22, 25-5-07, 13 crianças).

Como já mencionado, para brincar, as crianças estabelecem dois níveis de relação. O primeiro diz respeito às relações reais (quando combinam quem será o que na brincadeira) e às relações lúdicas (quando efetivamente brincam). Vimos também que o conteúdo da brincadeira está baseado no que a criança conhece sobre as relações do adulto, isto significa que embora ela não possa ser o repórter, estar próxima de uma baleia assassina ou filmar uma cena desse tipo, ela pode fantasiar e de faz-de-conta é capaz e pode fazer tudo.

A situação acima revela então, que, caso haja espaço e tempo para brincar, a criança se envolve totalmente. Além disso, essa mesma situação possibilita inferir que os envolvimento em diferentes atividades são possíveis quando, primeiro, há motivação externa de um mediador mais experiente. Ele atua nos relacionamentos e nas ocasiões necessárias à realização das ações junto com a criança. Ela vivencia uma situação e depois disso, ela passa a representar tais atividades por motivações internas. Por exemplo, ela se lembra do conteúdo da história da baleia para representá-la; ela assiste a uma reportagem e aprende a forma como se comporta o repórter.

Nesse momento da vida, a brincadeira é direito da criança e atividade principal pela sua importância. É um fazer historicamente constituído. No entanto, não significa que outras atividades sejam relegadas e não tenham seu valor. Ao garantir uma educação integral, todos os envolvidos (professores, crianças, coordenação, direção escolar, pais) devem opinar e participar das decisões da rotina escolar com a finalidade de nela incluir uma diversidade de atividades propulsoras do desenvolvimento infantil.

Por exemplo, aprendizagem das características do estudo, da realização de diferentes atividades produtivas, do envolvimento da criança como leitora e produtora de textos. Vivências, em que a criança aprenda o controle da sua conduta e se avalie, fazem parte de um currículo que preza os direitos infantis e faz os processos de humanização na infância avançarem.

“Vamos à biblioteca. A professora vai contar a história do pernilongo apaixonado.”

Eles cantam a música do pernilongo já conhecida.

A professora pega o livro e pergunta o significado de ‘pernilongo’ e de ‘apaixonado’. “O que será que vai acontecer nessa história?”

“Ele vai se apaixonar.” Responde uma criança.
 Quando a professora faz o barulho do pernilongo, todos fazem.
 Enquanto ela mostra o livro, uma criança diz:
 “Tem cada coisa bonita aqui nessa escola, né, pro?”
 Enquanto a professora lê, a funcionária responsável pela biblioteca está sentada e lê um livro.
 Somente dois meninos parecem não prestar atenção e se cutucam.
 Ao terminar, a professora vai à estante e procura outro livro (Situação 23, 19-3-07, 17 crianças, turma B).

Nesta situação, a professora utiliza a linguagem musical para relacionar a história a ser contada. Realiza um preparo inicial a fim de criar nas crianças o desejo de escutar e ler histórias e também contribui para a apropriação por parte das crianças de atitudes próprias de um leitor.

A contação de histórias na rotina escolar é uma contribuição para um desenvolvimento pleno das crianças à medida que ativa a memória, atenção, concentração, além de possibilitar à criança contato com um instrumento cultural complexo criado pelo homem, a escrita. Esta atividade se torna uma exigência nos aprendizados esperados no Ensino Fundamental.

Caso o contexto escolar se constitua de experiências em que a criança possa se expressar por meio de diversas linguagens, sua relação com o mundo ao seu redor se ampliará. Essas experiências, tais como aquelas relacionadas ao desenho, devem ser contempladas nas rotinas semanais da educação de três a doze anos.

As crianças desenhavam a história que haviam escutado. A professora me disse que o desenho representa muito nessa etapa e como elas ainda não sabem escrever, a melhor forma de saber se entenderam é pedir para que desenhem (Situação 24, Turma A, 14-02-07, 21 crianças).

Como já mencionado anteriormente, o desenho é uma atividade produtiva que possibilita bases necessárias e orientadoras do aprendizado da escrita, tal como a capacidade de planejamento envolvida na sua realização.

No entanto, essa prática, na maioria dos casos observados, é limitada pelo uso dos mesmos materiais: as crianças, normalmente, desenhavam em suportes tais como caderno de desenho ou folha sulfite e utilizavam lápis de escrever, lápis de cor e canetinha e esporadicamente usavam tinta e giz de cera. Esse trabalho seria melhor desenvolvido se outros materiais fossem ofertados.

O desenho expressa o mundo aos olhos da criança. Além dele, a modelagem, a pintura, a construção também são formas de representação simbólica, meios de expressão e poderiam ser utilizadas como atividades propulsoras de desenvolvimento. Todas elas envolvem a elaboração de um produto final e tudo isso é relevante para ampliar as possibilidades de planejamento e de organização da criança, todas essenciais à escrita e à leitura.

A relevância das atividades produtivas está, portanto, no planejamento do processo e na obtenção de um produto final, que deve ser avaliado, mostrado aos colegas, pais e outros interessados, pois, dessa forma, confere à criança o valor de sua criação, a identidade de sua atividade, a capacidade do seu reconhecimento como sujeito histórico, capaz e ativo na infância, quando também se faz cultura.

Em síntese, a construção histórica e social da infância evoluiu significativamente na modernidade (SARMENTO, 2007). Vários documentos, apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, provam os avanços oferecidos pela humanidade. O discurso, na maioria dos casos, é positivo e em defesa à infância. No entanto, a análise da prática diária escolar mostra poucos avanços reais como pudemos perceber ao longo das análises ora realizadas.

Diferentes práticas e estudos promotores de uma Pedagogia da e para a Infância e de uma Pedagogia da Escuta assinalam que o contrário pode acontecer. As opções adotadas por alguns lugares tais como Itália – como é o caso da Educação Infantil de Reggio Emilia (BECCHI; BONDIOLI, 2003), Brasil (FREIRE, 1995), França (FREINET, 1973) conciliam os direitos defendidos em relação à criança com as práticas efetivamente construídas nas instituições educativas. Quando a escola, de maneira geral, se mobiliza nas mudanças essenciais de concepções, atitudes e ações pedagógicas de maneira intencional e transparente, seus fazeres direcionam-se para dar vez e voz à criança, e torna esse momento propício para as máximas possibilidades de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento da humanidade.

Esse exercício pedagógico exige participação coletiva nas decisões, consideração às necessidades historicamente criadas à criança e à infância e, sobretudo, a criação de outros interesses cognitivos pela escola da infância a partir da zona de desenvolvimento real para alcançar a zona de desenvolvimento proximal das crianças pequenas.

Com isso, possivelmente, a infância será mais bem vivida, mais defendida e pensada e as crianças conquistarão as máximas possibilidades sociais e culturais organizadas social e culturalmente.

5.3.3 Algumas proposições para sala de aula

Durante a análise dos dados, realizada nos dois itens anteriores, aponte algumas alternativas para o trabalho em sala de aula. Neste item, assinalo e apresento outras com o objetivo de subsidiar o professor com um breve exemplo realizável, bem como um referencial bibliográfico ao para estudo com o objetivo de uma prática contemplativa e provocadora de um melhor desenvolvimento infantil.

O Enfoque Histórico-Cultural faz poucas proposições diretas à prática educativa escolar, mas as alternativas de trabalho aqui apresentadas vão ao encontro do que esse enfoque afirma. Para tanto utilizo autores como Freinet (1973); Jolibert (1994 a e b; 2006); Freire (1995); Mello (2007); Rinaldi (1999), entre outros.

Vale ressaltar que essas proposições não são “receitas” que devem ser seguidas passo a passo, mas sim orientações significativas à medida que o professor estuda uma teoria, reestrutura constantemente sua prática e reflete sobre seus fazeres com a possibilidade de mudanças no seu trabalho educativo.

A escola pode ser um ambiente produtivo, onde nossa cultura é produzida e assimilada o tempo todo. Ao adentrar o espaço escolar, a criança é exposta a uma rotina, espaço e tempo pensados para e com ela, auxiliares do seu desenvolvimento. Nesta medida, a escola a humaniza.

Apresento algumas proposições relativas às bases orientadoras: a brincadeira e as atividades produtivas, bem como algumas sobre leitura e escrita. Vale ressaltar que para o acontecimento de qualquer atividade ocorre uma série de atitudes, sentimentos, relacionamentos importantes, pois sem eles, essa não acontece. Quanto mais positivos esses forem, melhor será o resultado.

Início as sugestões pela entrada da criança na escola. Mesmo antes da sala de aula, a estruturação do ambiente externo pode ser produtiva. Ao invés da preocupação, por exemplo, com a formação da fila, o aluno poderia ser incentivado à leitura de um livro na biblioteca da escola, ou à realização de brincadeiras livres e dirigidas, como, por exemplo, pular corda, brincar com bola. Além disso, nesse momento, as crianças conversam entre suas turmas com a possibilidade de intercâmbio de seus conhecimentos, as paredes podem possuir recados, cartazes informativos produzidos pelas pessoas frequentadoras da escola. Desta forma, o local funcionaria como um informante da cultura acumulada.

A entrada, seu espaço e tempo se constituem o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e, portanto quanto maior for possibilidade de comunicação, relacionamento e integração ao espaço, maiores serão as probabilidades de do aluno se inserir de forma prazerosa e significativa.

Desta forma, desde a chegada à escola até a volta para casa, uma rotina escolar (FREIRE, 1995; LIMA, 2001; BARBOSA, 2006) é humanizadora quando contempla atividades internas e externas (JOLIBERT, 2006) com a criança ativa e protagonista. Para tanto, na infância, a brincadeira, as atividades produtivas, a leitura e escrita significativas, situações promotoras de conhecimento do mundo (aulas - passeios), relacionamentos variados com crianças de outras turmas e pessoas da escola e de outros lugares, visitas de pessoas externas (FREIRE, 1995); situações em que precisem se

controlar (como, por exemplo, cada um decidir sua ida ao banheiro, ouvir enquanto o outro fala, dentre outras), quando fazem parte da rotina escolar mudam a relação da criança com a escola e com o lugar que ocupa.

O trabalho com as atividades produtivas apresenta várias possibilidades de organização, planejamento, avaliação e expressão da criança. Quanto mais diversificadas forem, maiores serão as possibilidades de expressão. Sobre o desenho, modelagem, pintura e construção, podemos encontrar algumas sugestões em Vênguer e Vênguer (1993). Especificamente sobre o desenho, Derdyk (1989) apresenta seu desenvolvimento e faz algumas proposições. Segundo essa autora: “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar.”

Como já afirmado anteriormente, para que haja a brincadeira-de-faz-conta, é preciso tempo, espaço e materiais adequados (COUTO, 2007). De maneira geral, a realidade do Ensino Fundamental ainda se mostra indiferente à brincadeira (WAJSKOP, 2007). Mas, apesar dos muitos problemas (falta de compreensão da direção, família, espaço e tempo), é possível a realização da brincadeira na sala de aula.

Uma sugestão é a realização de cantos reprodutores de realidades. Por exemplo, uma sala de estar montada num canto da sala de aula, no outro, um salão de cabeleireiro, e assim por diante. Esses cantos são montados com objetos trazidos pelas crianças, a escola também pode fornecer alguns.

As aulas-passeios auxiliam no processo da brincadeira. Somente como exemplificação, utilizo a visita num supermercado, aonde as crianças irão com algum objetivo. Na visita estarão em contato com outras pessoas e os objetos da cultura encontrados naquele local. Ao voltarem para escola, poderão brincar de supermercado. As situações reais da vida são, portanto, motivadoras para a brincadeira de faz-de-conta.

Para a estrutura do trabalho com a leitura e a escrita podemos utilizar alguns estudiosos: (JOLIBERT, 1994 a e b; LEBER, 2006; SGAVIOLI, 2007;). Uma dessas possibilidades são algumas propostas de Freinet (1973 a). Esse professor propôs atividades em que as crianças fariam uma autobiografia, de forma que escrevessem algo com sentido e significado para si mesmas. Algumas propostas são: a correspondência inter escolar, o jornal mural, o livro da vida e a roda da conversa.

Freinet (1973 a) substituiu os enfadonhos manuais de estudo por textos produzidos pelas crianças sobre suas próprias experiências e interesses. Ele constatou que a necessidade de escreverem sobre a sua vida, família, acontecimentos; expressão dos seus sentimentos. Queriam produzir e imprimir seus textos logo, ver pronto. Afinal, os testemunhos naturais da vida das crianças se tornariam textos elogiados e valorizados pelos envolvidos. Este autor apresentava técnicas em que “o

pensamento e a vida da criança podiam agora tornar-se elementos de enorme importância cultural” (FREINET, 1973a, p.25).

Sobre o “Livro da Vida” podemos afirmar que se trata de

[...] um grande caderno no qual as idéias das crianças, a expressão dos sentimentos, a história da vida do grupo vai sendo registrada e partilhada no dia-a-dia... O livro da vida é o registro de tudo que acontece no grupo, na vida daquela turma. É como um diário de bordo. A escrita ganha força na expressão e pode, assim, ser compreendida como alguma coisa que serve para contar a história da vida do grupo (FERREIRA, 2003).

No início do processo, a professora poderá ser a escriba da turma. As crianças falam e ela escreve; depois as próprias crianças se tornam escribas, e cada dia, uma escreve o texto produzido pela classe.

O livro pode ser exposto a todas as pessoas desejosas de conhecer e/ou aprender como fazer o livro da vida, na reunião de pais, à coordenadora pedagógica quando solicita maiores informações sobre a turma, também a outras turmas. Em algumas situações diversas, para recordação dos acontecimentos realizados pelas crianças.

Durante a produção coletiva do texto é necessário capacitar às crianças a:

- Escutar o colega emissor;
- Relatar o ocorrido durante o dia, ou o fato de maior destaque para a turma;
- Compreender a escrita como representação dos fatos ocorridos;
- Compreender as especificidades e diferenças da linguagem escrita e falada;

Assim, o Livro da Vida motiva leituras e escritas significativas em que todos envolvidos participam do processo ativamente com atenção voltada para quem escreve, o quê escreve, com quais objetivos e de que forma.

Outra técnica Freinet é o Jornal de parede, um cartaz com quatro envelopes. Em cada um está escrito sobre algo esperado, elogiado, proposto ou criticado: “Eu proponho”, “Eu critico”, “Eu elogio”, “Eu quero saber”. Durante a semana, cada criança voluntariamente expressa seu desejo por escrito. Uma vez na semana, elas abrem os envelopes, lêem e discutem seu conteúdo.

Ao desenvolver essa técnica, as crianças aprendem:

- A criticar,
- Respeitar a opinião alheia, e desta forma, ser capaz de “enxergar” alguma situação por outro ponto de vista;
- Ser protagonista da situação, com a possibilidade de livre expressão;

- Utilizar sua escrita como forma de expressão de seus sentimentos e opiniões;
- Escrever com um objetivo definido, com um destinatário real (o próprio grupo).

A Troca de Correspondência ocorre entre as crianças de uma e de outra escola. Ao escrever e ler as cartas recebidas, a criança tem a oportunidade de:

- Aprender um gênero textual (carta);
- Ter um exemplo de emissor e destinatário real;
- Conhecer as características da escrita de uma carta;
- Gerar hipóteses sobre o que receberão e escreverão, e da melhor forma de escrever;
- Escrever significativamente;
- Ler significativamente;
- Compreender a escrita e leitura com uma função social, em que a linguagem acontece na relação com o outro.

O papel do professor como mediador no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como de outros professores, é fundamental para realmente existir oportunidades de aprendizagem, pois ele é o responsável por mostrar e intervir nas produções escritas.

A roda da conversa é uma atividade que permite todos falarem e ouvirem, mas para sua realização adequada, há necessidade de vários acordos. Dessa conversa, podem surgir outras atividades. O grupo aprende:

- Respeitar o emissor;
- Expor suas idéias;
- Valorizar os acontecimentos relatados;
- Expor-se em grupo

Quando a criança é levada a escrever e ler em contexto, compreende suas funções sociais e é motivada a aprender de forma real. As propostas de Jolibert (1994 a e b; 2006) defendem esse pensamento. Essa autora propõe alguns canteiros (módulos de aprendizagem) onde crianças e a professora são convidadas à realização de uma trama. Dessa forma, fazem previsões e escrevem alguns gêneros textuais de acordo com suas necessidades.

Para uma educação plena, várias atividades são importantes. Todas as possíveis formas de expressão da criança contribuem para sua inserção na sociedade e seu desenvolvimento como

sujeito ativo e capaz de aprender, se desenvolver e modificar o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do Ensino Fundamental é um fato recente no Brasil (BRASIL, 2006a) e merece destaque, uma vez que, com esta nova política para a Educação Básica, há implicações para a Educação Infantil (BRASIL, 2005) e para o Ensino Fundamental. Com a efetivação da lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a), a criança adentra mais cedo no Ensino Fundamental e passa a ser considerada escolar. Esta nova política tem orientado práticas educativas e mobilizado eventos, estudos e pesquisas, bem como elaboração de artigos, dissertações e teses, com base em preocupações acerca das novas possibilidades tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Com base neste contexto de mudanças do ponto de vista político-pedagógico, o **objeto deste estudo** foi a prática pedagógica organizada para o primeiro ano do Ensino Fundamental, especificamente no que se refere à investigação de duas turmas de crianças de duas escolas públicas e municipais. Com esse objeto de estudo, por meio de análises de situações observadas em sala de aula, busquei possíveis respostas para o **problema motivador desta pesquisa**: a antecipação da escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional de maneira ampla e harmônica da criança de tal forma que neste processo ela aprenda ativa e eficazmente a ler e a escrever?

Na tentativa de responder ao problema, os **objetivos** norteadores deste trabalho, foram:

- Compreender quais são as bases orientadoras da aprendizagem da leitura e da escrita a partir das vivências educativas no Ensino Fundamental;
- Refletir sobre a mudança de atividade da brincadeira para o estudo;
- Analisar como a escrita e a leitura são trabalhadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como **procedimento metodológico**, realizei estudos teóricos e práticos. Nos estudos teóricos, utilizei o Enfoque Histórico-Cultural como princípio para as discussões realizadas. Nas investigações empíricas, utilizei anotações das observações da prática pesquisada em um diário de bordo e entrevistas tanto com as professoras como com vinte crianças envolvidas nesta pesquisa, embora ora apresento e utilizo para análises somente as anotações feitas.

A título de **considerações finais**, resalto teses essenciais embasadoras da busca de aproximações sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Primeiro, porque entendo o desenvolvimento infantil de forma sistêmica, sem fases marcadas: a criança vivenciadora da Educação Infantil e depois do Ensino Fundamental não modifica automaticamente sua atividade principal, da brincadeira ao estudo, mas transita entre as duas atividades, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo, porque essa transição pode ser tranqüila, fortalecedora e propulsora dos avanços necessários e essenciais ao processo de humanização da infância e é subsidiado por conceitos, dentre os quais, o de criança e o de infância.

Com base nisso, destaco algumas **teses** advindas do Enfoque Histórico-Cultural, consideradas centrais para subsidiar teoricamente este trabalho. Vamos a elas:

- A educação move o desenvolvimento: quanto mais significativas forem as condições concretas de vida e de educação maiores serão as possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de um desenvolvimento cultural pleno e harmônico em qualquer momento da vida.
- Ao nascer, possuímos uma única capacidade: a capacidade de aprender. Isso significa que as condições biológicas e essenciais para o desenvolvimento humano estão relacionadas às condições concretas de vida e de atividade de cada sujeito.
- Tudo que é aprendido acontece em dois níveis: primeiro no social para depois ser individual. Esse movimento do *inter* para *intrapessoal* somente é possível quando o sujeito realiza uma atividade mediada.
- De forma dialética, os seres humanos são produtos e produtores de cultura, inseridos num momento histórico e social.

- Por meio das atividades principais e de outras realizadas, desenvolvemos, em cada período da vida, aprendizados essenciais à humanização,
- Dos três aos seis anos, a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas;
- As atividades produtivas se constituem em alicerces à aquisição da leitura e da escrita, pois prevêm um planejamento, processo e produto final;
- Na idade escolar, se novas necessidades são criadas, a atividade de estudo passa a ser a principal, mas outras atividades serão relevantes para o desenvolvimento cultural na infância: o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem, a dança, a dramatização, os jogos de faz-de-conta e de movimento, jogos de regras.
- A criança é capaz, ativa e criadora de cultura quando o seu parceiro mais experiente a vê, assim, como protagonista e possibilita-lhe a ocupação de um novo lugar na sociedade;
- O professor tem papel fundamental no processo intencional de educação das crianças, como mediador do processo propulsor de atividades significativas tanto para quem ensina como para quem aprende.
- O homem aprende de forma dialética, por meio de atividades colaborativas e mediadas. Nesse processo, o elo mediador pode ser caracterizado tanto por pessoas (pais, colegas, professores, o “outro” mais experiente) quanto por elementos materiais da cultura (livros, mídia) e, também, pelo próprio sujeito (seus conhecimentos anteriores), sem desconsiderar que esses *outros* podem se relacionar dinamicamente e dialeticamente.
- A concepção de homem, criança e infância tida pelos adultos é revelada nos seus fazeres e determinam as condições concretas e reais a serem vividas pela criança.

Essas teses permitem considerar que tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental têm papéis determinantes nas aprendizagens e no desenvolvimento cultural de crianças de zero a doze anos. Nesses momentos de educação, o professor tem funções específicas, ao criar elos mediadores entre as crianças e o que será aprendido por elas, ao escolher atividades consideradas necessárias e propulsoras de aprendizagens. Ele se torna também modelo de ações e atitudes relacionadas às atividades significativas neste período da vida. É responsável por “escutar” a criança e, assim, conhecer suas necessidades e organizar, junto com elas, espaços, tempos e rotinas. É parceiro mais experiente e responsável pelo provimento do conhecimento científico à criança e um dos principais responsáveis pela educação no interior das escolas e, por consequência, do desenvolvimento infantil.

Essas **reflexões iniciais e provisórias** me direcionam para questões oriundas das

análises empreendidas neste trabalho.

Embora as professoras apresentem constantes afirmações sobre a importância da brincadeira e a contemplem na rotina semanal, a prática educativa ainda não se constitui como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, particularmente daquelas observadas, uma vez que a rotina educativa desconsidera o valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a própria brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura, a modelagem, a leitura, a escrita, a investigação.

À primeira vista, algumas experiências parecem ser mais valorizadas, como por exemplo, o desenho. No entanto, mesmo esses fazeres ainda carecem de reflexão e organização dos tempos, espaços e materiais para sua realização. Vimos, ao longo das análises, que o desenho é utilizado como partida para as proposições de escrita de palavras e frases e que, ao invés da criança desenhar, ela, no máximo, colore o desenho mimeografado pela professora. Essa ação da criança ainda não envolve de tal maneira que ela possa ativar o uso de diferentes capacidades humanas possíveis quando realmente o desenho é tomado como desejo de expressão infantil. Nessa perspectiva, a falta de conhecimento do valor do desenho como atividade constitutiva das bases necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita impede o avanço das apropriações e, conseqüentemente, de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância.

Não só o desenho, mas outras formas de expressões humanas pouco são trabalhadas de modo que a criança seja sujeito ativo no processo. É o caso da escrita e da leitura. Poucas foram as situações pedagógicas observadas em que as crianças agissem como leitoras e escritoras de textos reais, tendo a leitura e a escrita como atividades significativas e complexas a serem aprendidas e aperfeiçoadas. Além do mais, as professoras das turmas investigadas ainda parecem desconhecer que são exemplos de atitudes e ações em relação a essas habilidades tipicamente humanas, capazes de elevar os níveis de consciência das crianças. Uma das inferências para isso é que a escrita e a leitura pretendem ser objetos de ensino, mas ainda não são, de fato, objetos de aprendizagem: para a maior parte das crianças investigadas escrever é exercício que privilegia a habilidade motora, a grafia correta das palavras, como se a escrita fosse reduzida a uma forma de representação simples e de fácil aprendizagem. Parafraseando, Vigotsky (1995), ensina-se às crianças as letras, sem considerar as especificidades e as complexidades envolvidas nos processos de se formar leitor e produtor de textos.

Dessa ótica, a rotina escolar observada ainda não contempla uma diversidade de intenções conscientemente dirigidas a uma educação ampla das crianças, com vistas a ampliar as possibilidades de ação e de atitude infantis. Ficam de fora do planejamento pedagógico atividades fundamentais para a humanização na infância e que podem ser denominadas como bases orientadoras para a aquisição da escrita e da leitura, tais como o faz-de-conta, a modelagem, a dança, a

improvisação teatral, os jogos de construção e de regras, os jogos de movimento, a música. Isso porque faltam articulações dessas atividades num planejamento escolar, de ensino e de aulas a partir do interesse de conhecimento infantil e com a pretensão de criação de novos desejos cognitivos infantis, de maneira a cultivar a imaginação, a investigação e a curiosidade.

Nessa medida, as **reflexões** e as **formas de planejamento** para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental exigem retomada das **regularidades do desenvolvimento infantil** de maneira a subsidiar a formação e a atividade dos sujeitos envolvidos, no caso pesquisado, as professoras e as crianças. Assim, o professor poderá ativar sua intencionalidade por meio da criação de elos mediadores entre a criança e a cultura e, sobretudo, porque assume o registro, a documentação, as diferentes formas de expressão humanas e a avaliação como suporte para a efetivação de uma prática pedagógica potencializadora de humanização.

Só mediante a atuação e a ação protagonistas, ativas, conscientes e intencionais dos professores e a partir da organização de **lugares ativos e protagonistas das crianças** de diferentes idades, a escola poderá se organizar tanto para a Educação Infantil quanto para Ensino Fundamental, ao estruturar de maneira adequada os espaços, os materiais, os tempos e as atividades propícios à educação e ao desenvolvimento pleno e harmônico das aptidões, habilidades e capacidades tipicamente humanas, em diferentes momentos da infância.

A partir dos dados analisados, é possível concluir que as escolas pesquisadas ainda não se reorganizaram em relação ao espaço, materiais, planejamento de atividades e ações para atender as especificidades da educação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que desconsidera as regularidades gerais da educação e do desenvolvimento das crianças na infância de zero a doze anos e também porque as concepções que subsidiam essas formas de organização e planejamento pedagógicos se embasem em noções restritivas de criança, de infância e do papel do professor nesse complexo processo.

As professoras investigadas parecem desconhecer as especificidades das aprendizagens infantis na faixa etária pesquisada, provavelmente, por falta de uma formação inicial e continuada que garanta os conhecimentos fundamentais a uma prática pedagógica potencializadora de humanização na infância e, também, da necessária articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Como já aponte, a criança não deixa de ser criança e de viver a infância ao completar seis/sete anos.

Isso significa que mudanças significativas para a organização e a garantia de uma educação potencializadora de desenvolvimento infantil exigem reflexões acerca da **formação do profissional da educação**, seja aquela considerada inicial ou aquela denominada continuada. Esta formação é o alicerce para a intencionalidade das ações docentes, para a compreensão sobre as regularidades do desenvolvimento acerca das atividades principais e da importância de uma educação

intencional dirigida à humanização dos envolvidos, adultos e crianças.

Das análises realizadas, é possível notar um desencontro entre as noções de criança e de infância defendidas, neste trabalho, e os conceitos que efetivamente fundamentam o fazer pedagógico pesquisado: na prática, os olhares à criança e à infância ainda são limitados e restritivos e subsidiam um ensino fundamental pouco promotor de aprendizagens e conseqüentemente do desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância. Ora, como defendi nesta dissertação, uma educação propulsora de aprendizagens essenciais na orientação dos avanços centrais e sistêmicos da consciência humana é regida por conceitos promotores da atividade de adultos e crianças porque a **criança** é concebida e tratada como **alguém forte**, capaz de aprender, de se relacionar, de atuar ativamente, de construir cultura, de participar, de se envolver, de viver tempos e espaços constituídos historicamente por ela, por seus colegas e parceiros mais experientes; porque consideramos as ilimitadas possibilidades de aprendizado e de ação da criança, organizamos os momentos de sua vida de modo que ela possa viver como criança e constituir uma cultura própria de suas ações, atitudes e vivências a partir de relações mediadas social e culturalmente.

A esses momentos da vida, compreendidos no período entre zero e doze anos, denominamos **infância**: tempo de ser, de ter possibilidades, de agir, de atuar, de protagonizar, de relacionamentos, de com-partilhar, de vivenciar, de fazer uma cultura, de aprender e de desenvolvimentos particularidades e essenciais para orientar novas aprendizagens em outros momentos da vida. Infância como momento único da vida em que o mundo se abre para a criança e suas possibilidades de formação e desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional, moral, intelectual se inicia e se fortalece. Isso significa que a infância organizada pelos adultos às crianças é **histórica e única** e, por isso, deve ser objeto de reflexão e de avaliação constantes por parte daqueles envolvidos na constituição desse momento da vida humana.

Pelo exposto, outra consideração a ser feita se relaciona a seguinte proposição: há **especificidades inerentes à criança na infância**, relativas às formas de apropriação nesta idade e, nessa perspectiva, possibilidades únicas para a educação dessa faixa etária, bem como das possíveis relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental merecedoras de compreensão e de reflexão por parte dos envolvidos com essa educação.

Nessas relações estabelecidas entre os dois níveis de ensino, **o primeiro ano do Ensino Fundamental surge como momento de intersecção entre os anos iniciais da infância e aqueles posteriores a esse momento da educação**. Por suas especificidades, sobretudo aquelas que se relacionam à transição de momentos distintos da infância e à mudança de atividade principal da brincadeira para o estudo, esse primeiro ano do Ensino Fundamental exige posicionamentos políticos e pedagógicos dos educadores (pais, professores, diretores) com vistas a organizá-lo para a ampliação

das aprendizagens infantis, sem rupturas bruscas que desconsiderem as regularidades do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Tais posicionamentos podem garantir a organização de lugares ativos às crianças na educação sistematizada e a **criação de novos desejos de conhecimentos** porque, nas suas bases, a criança é sujeito de direitos, com necessidades e interesses peculiares e o professor, mediador e criador de mediações nos processos de atividade e de desenvolvimento cultural na infância.

A questão central não é se a criança está em instituições de Educação Infantil ou aquelas organizadas para o Ensino Fundamental, embora saibamos que as primeiras aparentemente teriam que garantir espaços melhor organizados para a criança pequena. A defesa deste trabalho é que as atividades promotoras das aprendizagens, as bases orientadoras para o desenvolvimento pleno e harmônico na infância como um todo, sejam consideradas nos diferentes ambientes destinados à educação das crianças e efetivamente constituam o quadro de rotina semanal e diária das escolas. Para isso, a brincadeira de faz-de-conta, as atividades produtivas, a dança, o teatro, a música, os jogos diversos, a leitura e a escrita serão pensados e garantidos para a atividade infantil pelo seu valor e sua importância para o desenvolvimento cultural das crianças.

A única certeza destas conclusões é que vários são os questionamentos possíveis a partir desta investigação (merecedores de novas pesquisas) e que duas teses merecem destaque porque demandam reflexões e posicionamentos dentro e fora das escolas, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental: **todos envolvidos na educação da criança são responsáveis pela defesa e pela garantia do lugar ativo ocupado por elas no espaço educativo; e a reflexão contínua acerca das concepções de criança e infância será norteadora das condições concretas de vida, de educação e de atividade nos primeiros anos de vida.**

Por fim, concludo, embora provisoriamente, as reflexões aqui iniciadas com as proposições de Vênguer e Vênguer (1993, p.15), como maneira de posicionamento e de militância em favor de uma educação de zero a doze anos potencializadora de humanização, porque “nós estamos definitivamente contrários à aceleração artificial do desenvolvimento infantil e, antes de tudo, contrários à mudança [brusca e impensada] da idade pré-escolar [para o ensino fundamental] [...]” (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. Da S. F. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2005.

BEATÓN. A. G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BISSOLI, M. de F. *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*. 2001. 223f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069/90 (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos Fundamentais das Crianças*. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília- DF.: MEC/SEF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Mec, 1998.

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

_____. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2006b.

COUTO, N. S. *O faz de conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. 2007. 192 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Unesp, Marília, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? In: *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA. La concepción de La actividad de estudio de los escolares. In: In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Editorial Progreso: Moscú, 1987. p.316-337.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul, 2000.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2001

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batist. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDO, V. SHUARE, M. (org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOBAR, Aline. *Com olhos de criança*. Monografia (de Conclusão de Curso de Pedagogia, 2003, 101 f.). Pedagogia. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2003.

FARIA, A. B. G. *Pedagogia do lugar*: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. B. G.; MELLO, S.A. (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007.

FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). *Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de letras, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973a.

_____. *Para uma educação do povo*. Lisboa: Presença, 1973b.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOBBI, M. A. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, A. B. G.; MELLO, S.A. (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 a.

_____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, n.96, out, 2006. v. 27.

KUHLMANN, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Educação e Sociedade*, n. 78, ago, 1991.

LEBER, V. M. S. *Revisitando a pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna*. 2006 Dissertação de mestrado- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

LEITE FILHO A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A.(orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro; DPJA, 2001 p.29-58.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Editorial Progreso: Moscú, 1987. p.57-83.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 2001.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo. Ícone Editora. 2001. p.120-142.

LIMA, E.A. de. *Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001.159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005.261f. TESE (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 5.ed. São Paulo: Ícone Editora. 2001.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004.

MARCÍLIO, M.L.; LAJOLO, M.; CORRÊA, M.; CARVALHO, M.M.C.; LEITE, M.L.M; FREITAS, M.C. (orgs.) *História Social da Infância no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 251-268.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa/ São Paulo: Presença/ Martins Fontes, 1980.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Traduzido do inglês por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MÀRKUS, G. *Marxismo e "Antropologia"*. Barcelona. Grijalbo, 1974.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Proposições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar.1999.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *Cadernos da F.F.C. [Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP]*. Marília: UNESP - Marília - Publicações, v. 9, n.1, p. 83-93. 2000.

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

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA S.G.L.; MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teórico e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Letramento e (não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos. In: *O currículo em movimento* (palestra de formação de professores da rede municipal de Campinas). 2007.

_____. *A criança de zero a três anos.* (s.d).

_____. *Brincadeira é coisa séria.* (s/d).

_____. *O espaço e a imagem da criança.* (s/d)

MERISSE A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A.; JUSTO, J.S.; ROCHA, L.C.; VASCONCELOS, M.S. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.* São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 24-51.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006.* v. 1.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar.* Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos.* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.* São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J (orgs.). *As crianças contextos e identidades.* Braga, Portugal: Abel António Bezerra, 1997.

PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Vol. III - Entrevistas.* São Paulo: T.A. Queiroz/ FAPESP, 1990. PRETI, D. e URBANO, H. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Vol. IV- Entrevistas.* São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria prática no processo de aquisição da escrita.* 2004.123f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, C. *A escuta visível*. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. Boletim Réggio Children, 1999.

RODRIGUES, F. Processo de apropriação da leitura: implicações para a sala de aula. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Educação e Sociedade*, n.51, nov, 1984.

SANTOS, L.L.C.P.; VIEIRA, L.M.F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, n.96, out, 2006. v. 27

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P.13-28.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SGAVIOLI, P. C. *Os projetos de leitura e a formação de leitores e produtores de textos: uma experiência com professores do ciclo I do ensino fundamental*. 2007 Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SHUARE, Marta. *La psicologia soviética como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SICA, M. Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil?. In: SOUZA, R. C.; BORGES M. F. S. T. (orgs). *A Práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35- 46.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VÉNGUER L.; VÉNGUER A. *Actividades Inteligentes: jugar com nuestros hijos em edad preescolar*. Madri. Visor. 1993.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana. *In mimeo*. 1935

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L.S. *Obras Escogidas* v.III, Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas*, Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 2001.

ZACHOLD, Michelle. Espaço para crescer. *Educational leadership*, n.1, p. 51-53, v. 54, 1996.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.