

CAROLINA CAIRES MOTTA

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
COMPREENDENDO O FAZER DO PROFESSOR

ASSIS
2009

CAROLINA CAIRES MOTTA

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
COMPREENDENDO O FAZER DO PROFESSOR

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para a obtenção do Título de Mestre, em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Piemonte Constantino.

ASSIS
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

M921a Motta, Carolina Caires
Ampliação do ensino fundamental: compreendendo o fazer do professor/ Carolina Caires Motta. Assis, 2009
148 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Elizabeth Piemonte Constantino

1. Psicologia escolar. 2. Professor de ensino fundamental.
3. Política e educação. 4. Vygotski L.S. (Lev Semenovich), 1896-1934. I. Título.

CDD 153.15
370.15

CAROLINA CAIRES MOTTA

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
COMPREENDENDO O FAZER DO PROFESSOR

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis –UNESP– Universidade Estadual Paulista, para obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade).

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino (Orientadora)
UNESP – Universidade Estadual Paulista - Assis

Dr^a. Raimunda Abou Gebran (Titular)
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (Titular)
UNESP - Universidade Estadual Paulista - Assis

Dedico esse trabalho a pessoas que são fundamentais para mim:

Aos meus pais pela compreensão e constante incentivo. Vocês me ensinaram que o conhecimento é o maior bem que uma pessoa pode possuir e que nada pode ser mais importante na nossa vida do que os próprios valores e sonhos;

À minha irmã e minha maior companheira, com quem compartilhei todos os momentos desse trabalho e que não mediu esforços para me ajudar.

AGRADECIMENTOS:

Do ingresso ao Programa de Pós-graduação até a concretização daquilo que, inicialmente, se caracterizava apenas como um projeto de pesquisa foi um longo caminho percorrido. No entanto, gostaria de ressaltar a importância que algumas pessoas tiveram durante essa trajetória e registrar a minha imensa gratidão por todas elas:

À Prof. Dra. Elizabeth Piemonte Constantino pela orientação, atenção, acessibilidade e paciência. Sua confiança no meu trabalho e liberdade para realizá-lo fizeram toda a diferença. O companheirismo é de longa data e perpassa a orientação de estágios nas escolas durante graduação, o auxílio empreendido na elaboração do projeto dessa pesquisa e o apoio para meu ingresso no mestrado. As idéias, dificuldades, discussões e reflexões compartilhadas foram imprescindíveis não somente para a realização da pesquisa, mas para minha vida profissional;

À Prof. Dra. Elisabeth da Silva Gelli, que me ensinou que não basta ser um psicólogo em favor da educação, mas que é preciso ser um militante da educação de crianças pequenas. E que nosso trabalho, embora ainda seja pequeno em relação ao que precisa ser feito, se constitui em um grande instrumento de contestação que nos move em busca de melhores condições de ensino;

À UNESP/ASSIS que durante a graduação e a pós-graduação representou uma referência na minha formação enquanto profissional de Psicologia;

À EMEIF pela parceria e por terem me recebido tão gentilmente na instituição,

Às professoras pela colaboração e às crianças pela receptividade e interesse pelo meu trabalho de pesquisa;

À banca examinadora pelas imensas contribuições para a realização desse trabalho;

À todos os amigos da Pós-Graduação com os quais tive o privilégio de conviver;

À Iria, secretária da Pós-Graduação, por sua dedicação e eficiência em nos auxiliar;

À CAPES pelo precioso financiamento dessa pesquisa;

À minha família querida que me possibilitou mais essa conquista e sempre me apoiou de maneira incondicional;

Às amigas Leidiany, Renata e Fracieli pelo apoio constante em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis. A amizade de vocês é muito importante para mim.

Às amigas Elaine, Débora, Ligia, Carla e Camila que mesmo distante geograficamente torcem por mim e pelo meu trabalho;

Aos meus queridos avós que me ensinaram que a grande sabedoria da vida não pode ser encontrada nos livros;

À Sara e ao Flávio, pessoas especiais que me acompanham desde a infância e vibram com minhas conquistas;

À querida Nilce por quem tenho um carinho enorme e que representa para mim um exemplo de luta e simplicidade;

À Silvia e ao Celso, grandes amigos, aos quais agradeço o apoio constante e os muitos momentos partilhados;

À Olívia, que foi minha terapeuta por um período de tempo e que me conhece como ninguém. Acompanhou meu trabalho desde o ingresso no mestrado e esteve presente durante os momentos de mais dificuldade. Por isso, agradeço não somente o apoio para a realização dessa pesquisa, mas também ao seu trabalho que me fez crescer muito no aspecto pessoal;

Ao André, pelo carinho e pelo apoio nos momentos finais desse trabalho;

Ao Rony, pelo valioso trabalho de correção realizado;

À cidade de Buenos Aires, meu refúgio nos momentos de cansaço e minha constante fonte de inspiração;

À todos os que foram mencionados e que de alguma maneira fizeram parte desse trabalho, deixo aqui o meu muito obrigada.

MOTTA, Carolina Caires. *Ampliação do Ensino Fundamental: compreendendo o fazer do professor*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

RESUMO

A lei nº11.274/2006, que amplia o ensino fundamental, tem exigido inúmeras transformações e investimentos, no âmbito educacional, a fim de incluir a criança de seis anos de idade. Isso acarreta uma reestruturação tanto na estrutura física, quanto na estrutura curricular das instituições. Diante dessa recente política pública que privilegia a antecipação da escolaridade, a presente pesquisa, fundamentada no Enfoque Histórico-Cultural, teve por objetivo discutir o processo de ampliação da escolaridade obrigatória e suas implicações para o fazer docente do professor. O trabalho, realizado numa escola do município de Assis (EMEIF), caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo e pode ser definido como a investigação de um fenômeno específico que nos permite ter uma visão ampla do espaço escolar, buscando delimitar seus contornos e focalizar o que ele tem de particular. Os procedimentos de pesquisa adotados incluíram a observação participante da prática cotidiana da instituição, entrevistas semiestruturadas com os professores e a análise documental do projeto político-pedagógico. A partir do material obtido, estabelecemos algumas temáticas relevantes, tais como: o ensino fundamental de nove anos, a concepção de criança e o processo de ensino e aprendizagem e a organização da ação pedagógica. Essas temáticas, as quais constituíram o repertório de análise, não representam aspectos dispostos isoladamente, mas integram uma realidade social, cultural e histórica. Os resultados principais apontaram que os professores mostraram pouco conhecimento a respeito da lei, em meio a uma prática apoiada principalmente numa visão biológica do desenvolvimento da criança e centrada na figura do professor.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Professor de Ensino Fundamental, Política e educação, Vygotski L.S. (Lev Semenovich).

MOTTA, Carolina Caires. Expansion of Elementary Education: understanding the teacher pedagogical practice. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

ABSTRACT

The Law No. 11274/2006, which extends to the basic school, has required numerous changes and investments in education, in terms of educational, in order to include the child of six years of age. This leads to a restructuring in both the physical structure, and in the curricular structure of the institutions. Given this recent public policy that focuses on advancing the education, the present study, based on historical-cultural perspective, aimed to discuss the process of expanding the compulsory education and its implications for the teacher. The study, conducted in a school in the city of Assis (EMEIF), is characterized as a qualitative case study and can be defined as the investigation of a specific phenomenon that allows us to take a broad view of school space, seeking to define its contours and focus on what it has in particular. The research procedures adopted included participant observation of daily practice of the institution, semi-structured interviews with teachers and documentary analysis of the political-pedagogical project. From the material obtained, it was established some relevant themes, such as basic education of nine years, the conception of the child and the teaching and learning process and the organization of pedagogical action. These themes, which formed the repertoire of analysis, didn't represent aspects by themselves, but they are part of a social, cultural and historical reality. The main findings indicate that teachers showed little knowledge about the law, amid a practice supported mainly a biological view of child development and primarily designed for teachers.

Keywords: School psychology, teacher of Elementary Education, Politics and education, Vygotsky, L.S. (Lev Semenovich).

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS.....	11
CAPÍTULO I	
DA INTENCIONALIDADE À OFICIALIZAÇÃO: OS RUMOS DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	18
1.1 - Ampliação da escolaridade obrigatória: fundamentação legal, motivos e problematizações.....	18
1.2 - As interfaces da ampliação do ensino fundamental nos documentos oficiais.....	24
1.3 - O sentido que se confere ao termo <i>antecipação da escolaridade</i>.....	28
CAPÍTULO II	
CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	39
2.1 - A formação do psiquismo infantil e os processos de ensino.....	39
2.2 - Atividade escolar: humanização ou alienação?.....	51
CAPÍTULO III	
OS CAMINHOS DA PESQUISA: COMO DELINEAMOS NOSSO PERCURSO E QUAL OLHAR ORIENTOU NOSSOS PASSOS.....	58
3.1 - A construção de uma nova ciência psicológica e os fundamentos filosóficos marxistas.....	59

3.2 - Desvelando a realidade de pesquisa: a caracterização da instituição e dos participantes.....	66	
3.3 - Dimensões da investigação: a busca por recursos metodológicos e a trajetória percorrida.....	70	
 CAPÍTULO IV		
UMA REALIDADE SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA EM ANÁLISE...77		
4.1 - O ensino fundamental de nove anos.....	79	
4.2 - A concepção de criança e o processo de ensino e aprendizagem.....	90	
4.2.1 - As possibilidades de interações.....	100	
4.2.2 - As relações que permeiam a instituição.....	105	
4.3 - Organização da prática pedagógica.....	109	
 RESSIGNIFICANDO OD OLHARES – NOSSAS CONSIDERAÇÕES.....		123
 SOBRE O ESPECTRO DO PESQUISADOR: PALAVRAS FINAIS.....		127
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		131
 ANEXOS.....		138

REFLEXÕES INICIAIS

Todas las personas han sido niños antes. (Pero pocas lo recuerdan) (Antonie de Saint – Exupéry)

REFLEXÕES INICIAIS

Os últimos anos da graduação em Psicologia nos permitiram direcionar nosso olhar para as diversas áreas de atuação, por meio das disciplinas e das experiências de estágio. O interesse pelo trabalho com crianças se fez presente desde o início, embora o enfoque pela área escolar fosse despertado posteriormente. No início do segundo semestre do ano de 2006, quando cursávamos o quinto ano da graduação, fomos convidados por uma escola do município de Assis (EMEIF) a desenvolver um trabalho de estágio com professores do ensino fundamental.

Ao adentrarmos na instituição, buscamos compreender, junto aos professores e à direção, o motivo da solicitação de estagiários de Psicologia naquele local. A diretora nos esclareceu que a EMEIF se localizava numa região periférica da cidade e contava esporadicamente com a presença de um psicólogo, tendo em vista que a cidade possuía, na época, apenas três psicólogos para atender toda a rede municipal. Diante da dificuldade dos professores em relacionar-se com algumas crianças e trabalhar com elas, a diretora acreditou que necessitavam de auxílio e entrou em contato conosco.

Dessa forma, propusemos um trabalho em grupo com esses professores, utilizando metade do tempo destinado ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). O trabalho foi desenvolvido por duas estagiárias e supervisionado por um professor da área de Psicologia Escolar. Essas reuniões eram semanais e duravam cerca de uma hora.

No decorrer dessas reuniões, procuramos ouvir quais as dificuldades os professores estavam enfrentando, no seu cotidiano, e o que poderíamos fazer para ajudá-los. Os discursos dos professores, em sua maioria, culpabilizavam a criança por seu mau desempenho e comportamento. Nessa perspectiva, eles sugeriam que algumas fossem encaminhadas para atendimento psicológico.

Entretanto, verificamos que a dificuldade, em algumas situações, estava relacionada ao modo como o professor conduzia a aula e interagia com as crianças. Sendo assim, explicamos que não teríamos disponibilidade para encaminhá-las para atendimento, mas que poderíamos oferecer um trabalho institucional, a fim de que pudessem refletir sobre a sua própria prática e repensar sua postura em face das crianças que apresentavam dificuldades. O grupo se mostrou receptivo à ideia e as reuniões se iniciaram na semana seguinte.

A fim de auxiliar esses professores, pensamos que seria necessário discutir alguns aspectos que serviriam de alicerce para esses encontros e fomos em busca de um grupo de estudos. Além das supervisões, frequentamos, durante esse período, o grupo de estudos “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” (UNESP – Marília). O grupo foi fundamental para embasar nosso trabalho junto à escola.

Nos primeiros encontros, procuramos entender a prática cotidiana dos professores e propusemos que, para tanto, seria necessário que nos dissessem, sucintamente, como compreendiam a criança. Dessa maneira, pudemos perceber que suas ideias se encontravam, de algum modo, encadeadas com as práticas institucionais de cuidado e atenção voltadas às crianças. Assim, essa experiência de estágio foi imprescindível para compreender os discursos e ações desenvolvidas, possibilitando-nos evidenciar que eles eram compatíveis ao conceito de criança definido pela instituição.

Todavia, ao enveredar por esses caminhos, concordamos com Mafra e Tura (2005), quando enfatizam que ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, ou seja, o enfoque dado ao conceito é diferente, de acordo com o universo sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida.

No Brasil, por exemplo, a educação de crianças começou há pouco mais de cem anos, em ambientes que estivessem além dos cuidados familiares, em função do processo de industrialização e da necessidade do trabalho feminino. As instituições de atendimento à infância surgiram no final do século XIX e meados do século XX, a partir de uma política assistencialista que contava também com as vertentes médico-higienista, jurídico-policia e religiosa, as quais subsidiavam as ações propostas (PALMEN, 2007). Essas transformações não estavam relacionadas somente a uma reformulação na estrutura produtiva e ao trabalho feminino, mas também se ligavam às mudanças na concepção de criança.

Com base nesse ponto de vista, as práticas exercidas no cotidiano das instituições não são alheias às mudanças nos modos de compreender a criança, pois estão diretamente associadas às representações e sentidos que lhes foram atribuídos no decorrer da história. Isso significa que a ideia de infância não pode ser definida como uma fase da vida, mas como uma construção histórica e cultural. À medida que se delineia a ideia de infância, a criança passa a ser representada e reconhecida enquanto um cidadão de direitos.

Contudo, é somente após a promulgação da Constituição de 1988 que o ideário de cuidado à infância teve seu ápice, no Brasil, com o reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança, não mais a caracterizando na esfera da filantropia e da

caridade. E dessa lei maior decorreram outras leis que, de maneira semelhante, buscaram a proteção, os cuidados e a educação da criança brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), bem como a criação dos Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) apresentou o conceito de Educação Infantil e estabeleceu as formas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, na esfera das políticas públicas. No entanto, antes mesmo de garantir a universalização e a qualidade do atendimento de crianças na Educação Infantil, algumas transformações alteraram a legislação, dentre as quais destacamos a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Essa ampliação acarretou a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental e exigiu um replanejamento da prática pedagógica para atendê-la.

Esse processo de ampliação do ensino fundamental acabou se refletindo nos nossos encontros, pois, diante da proximidade do final de ano, os professores do grupo se mostravam muito preocupados com a lei (nº 11.274/06), a qual entraria em vigor no ano seguinte. Em um dos encontros, preparamos algum material para o grupo, mas as discussões acerca da ampliação da escolaridade obrigatória que emergiram, naquele momento, não poderiam ser desconsideradas. Seria inviável deixar de lado um assunto que não só afligia os professores, mas que também estava relacionado ao fazer pedagógico. Com isso, essa temática passou igualmente a integrar nossas discussões.

Inseridos nesse contexto, observamos as preocupações e dúvidas dos professores a respeito da viabilização da lei que, em grande parte, estavam direcionadas ao modo como esta iria interferir e modificar a prática pedagógica. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental suscitou o debate sobre a possibilidade de alfabetizá-las e como seria esse processo. Trabalhar com crianças nessa faixa etária se constituía, assim, como uma novidade para a maioria desses professores e essa nova experiência era vista com temor.

Acompanhando o processo de ampliação do ensino fundamental, antes mesmo da sua implantação, entramos em contato com uma problemática que ocorria naquela realidade, mas que possivelmente estaria acontecendo em outros contextos. Se a prática pedagógica com crianças de sete anos já apresentava dúvidas e problemas quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, como ficariam essas questões, na prática desenvolvida com crianças de seis anos? De que modo se organizaria a prática docente?

Intrigados com essas e outras questões que surgiam no grupo, acreditávamos que era necessário compreender essa realidade mais de perto, o que exigiria acompanhar como seria o processo de implantação da lei (nº 11.274/06), dentro de uma instituição. Por outro lado, essa empreitada só seria possível através de uma pesquisa de campo, em um momento oportuno.

No final do ano, em virtude de nossa formatura, outras estagiárias assumiram os encontros na escola. O grupo realizado tivera um desfecho interessante, embora nosso tempo de trabalho com esses professores tenha sido pequeno. No ano seguinte, todas essas questões foram sistematizadas em um tema de pesquisa e integraram um projeto nessa área. O ingresso no Mestrado em Psicologia, pela mesma universidade, na linha de Infância e Realidade Brasileira, permitiu-nos avançar com o trabalho.

Conforme discutimos anteriormente, a educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, é relativamente recente, de modo que somente nos últimos trinta anos, com a expansão das instituições, a investigação acadêmica voltou-se para a criança educada em ambientes coletivos e produziu novos saberes: “Esses saberes orientam um novo olhar dos adultos às crianças pequenas e esse novo olhar gera novos saberes e novas práticas” (MELLO, 2005, p. 2). É ao encontro do desenvolvimento dessas novas práticas, mediante a ampliação da escolaridade obrigatória, que nos direcionamos.

Em vista dessas considerações, a presente pesquisa, teve por objetivos apreender a concepção teórica de criança dos professores do ensino fundamental e como estão organizando sua prática pedagógica, com base na ampliação do ensino fundamental. Ainda que nosso objeto de estudo não seja a criança propriamente dita, podemos encontrar, nas diferentes formas de concebê-la, os fundamentos que subsidiam a organização da prática docente.

Além disso, buscamos definir a concepção de criança presente no projeto político-pedagógico da escola e como ele norteia as práticas da instituição. Por fim, analisamos os dados colhidos e confrontamos os resultados, no intuito de identificar as concordâncias e dissonâncias entre teoria, prática e plano de ação.

Adotamos o Enfoque Histórico-Cultural como referencial de análise, já que compreende o processo educativo, muito além de uma simples transmissão de conhecimento. Os pressupostos que nos orientam apontam para a necessidade de uma

prática pedagógica que reconheça a importância do professor e de sua intencionalidade¹, na promoção do desenvolvimento da criança.

As referências que fundamentaram as análises que realizamos, sob a luz desse enfoque, incluem obras de Vygotski² (1984, 1996, 1997, 1998, 2001, 2006), Leontiev (1978, 2006), Luria (2006), Zaporózhets (1987) e de outros estudiosos, como Mello (1999, 2003, 2005, 2006, 2007), Rossler (2007), Tuleski (2002), Duarte (1993, 2001, 2004) e Molon (2003).

Os trabalhos desses autores embasaram nossa pesquisa e nos forneceram conceitos úteis para pensar a criança, a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da atividade para a formação das funções psíquicas superiores e a intencionalidade dos processos de ensino.

A partir desses pressupostos teóricos, buscamos refletir sobre todos esses aspectos, os quais envolvem a ampliação do ensino fundamental, e como está ocorrendo sua implantação em uma rede municipal de ensino. No decorrer do trabalho de pesquisa, também abordamos os documentos oficiais que contêm informações, justificativas, argumentos e orientações acerca do processo de ampliação.

Um dos argumentos utilizados para justificar o ensino fundamental de nove anos é a antecipação do acesso de crianças, provenientes de camadas populares, à escola. O Relatório da UNESCO, intitulado *Desigualdade ameaça oportunidades de educação de milhões de crianças* e apresentado este ano, em Paris, traz dados que exemplificam essa necessidade em escala mundial. Conforme destacou o relatório, cerca de 75 milhões de crianças dentro da faixa etária da educação primária não frequentam a escola, incluindo um pouco menos de um terço do grupo de faixa etária adequada, na África Subsaariana.

Por outro lado, o relatório também apontou que as avaliações de aprendizagem documentam o fracasso dos sistemas escolares em relação à educação de qualidade. Os dados revelaram que cerca de 60% dos alunos das escolas secundárias, no Brasil, na Indonésia e na Tunísia, pontuam nas classificações mais baixas em avaliações internacionais de ciências. Essas informações explicitam que possibilitar o ingresso da

¹ Nesse caso, o termo *intencionalidade* não se refere ao fato do professor ter ou não a intenção de ensinar, mas de realizar uma intervenção que viabiliza o desenvolvimento infantil. Na medida em que a ação pedagógica compreende as relações e as atividades que permeiam o contexto educacional, pode melhor contribuir para as mudanças psicológicas da criança.

² Embora exista uma variedade para representar o sobrenome do autor, optou-se pela grafia de Vygotski, tal como é utilizada na tradução espanhola das *Obras Completas*, mantendo-se a grafia empregada por outros autores, quando em citações.

criança na escola não é o suficiente, pois não basta assegurar o direito, se ele não for devidamente garantido.

Além disso, a antecipação do ingresso da criança na educação básica pode igualmente acentuar práticas pedagógicas que priorizam a alfabetização. Entretanto, como afirma Britto (2005), antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita é desconsiderar o tempo da infância, valendo-se de uma educação tecnicista, baseada na lógica da competitividade. É imprescindível trilhar os caminhos a serem percorridos com a finalidade de não perder de vista seu maior objetivo, ou seja, a criança.

Na perspectiva de Elkind (2004), há uma pressão muito grande para que as crianças se desenvolvam depressa, sobretudo nas camadas médias. O processo de aprendizagem é a principal fonte de pressão, no sentido de uma aquisição intelectual precoce, e muitas escolas de educação infantil tornaram-se primeiras séries em escala menor. O autor sustenta, ainda, que as crianças precisam de tempo para se desenvolver, de maneira que é necessário reconhecer sua condição especial. Pressionar a criança para adquirir muito cedo habilidades acadêmicas, como a leitura, por exemplo, não garante que esta se torne um leitor ávido. A brincadeira que é considerada tão importante no desenvolvimento infantil tem um espaço cada vez menor na rotina das crianças, diante da sobrecarga de atividades.

Levando em conta a polêmica criada em torno da possibilidade da alfabetização de crianças de seis anos de idade, procuramos apreender qual o sentido a leitura e a escrita assumem, para essas crianças e para o trabalho docente. A preocupação, na verdade, recai sobre a possibilidade de as atividades relacionadas à alfabetização predominarem sobre outras atividades essenciais, na condução do desenvolvimento da criança.

Desse modo, propusemo-nos fazer uma análise dos dados coletados e dos materiais que fundamentam e explicitam a ampliação da escolaridade obrigatória, com a finalidade de estabelecer reflexões e discussões acerca dessa temática.

A partir do exposto, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, dos quais explicitamos aqui somente os principais aspectos abordados, pois estruturamos o texto de forma que, ao iniciar cada capítulo, já apresentamos uma introdução que evidencia seus objetivos.

Assim, a princípio, as *Reflexões iniciais* discorrem sobre nossa trajetória acadêmica e a experiência de estágio que se transformou em um tema de pesquisa. Nesse sentido, descrevemos como chegamos a essa ideia de investigação, quais os nossos objetivos, hipóteses e os fundamentos que sustentam nossas discussões.

O primeiro capítulo – *Da intencionalidade à oficialização: os rumos da ampliação do ensino fundamental* – evidencia aspectos relevantes da ampliação do ensino fundamental e de sua estruturação legal, os motivos, os posicionamentos e uma discussão acerca de alguns apontamentos presentes nos documentos oficiais.

No segundo capítulo – *Considerações sobre o desenvolvimento psíquico da criança e suas implicações na organização da prática docente* – são explicitadas as implicações que a concepção de desenvolvimento psíquico da criança pode ter sobre a organização da prática pedagógica dos professores.

O terceiro capítulo – *Os caminhos da pesquisa: como delineamos nosso percurso e qual o olhar que orientou nossos passos* – apresenta a tentativa de Vygotski e de seus seguidores de construir uma nova perspectiva para conceber os processos psicológicos. Além disso, aborda a caracterização da realidade de pesquisa e os aportes metodológicos utilizados.

O quarto e último capítulo – *Para compor uma realidade social, cultural e histórica em análise* – propõe uma articulação entre referências teóricas e o material coletado, de modo que ambos os elementos representem aspectos inseparáveis e integrados.

Cabe destacar ainda que, em *Ressignificando os olhares: nossas considerações* - alinhavamos as considerações feitas após a análise dos dados e que nos permitem ter uma visão mais ampla do conjunto do trabalho.

Para finalizar - *Sob o espectro do pesquisador: Palavras finais* – compartilho algumas de minhas impressões e sensações em campo.

CAPÍTULO I

DA INTENCIONALIDADE À OFICIALIZAÇÃO: OS RUMOS DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Democracia? É dar a todos o mesmo ponto de partida.
(Mário Quintana)

CAPÍTULO I

DA INTENCIONALIDADE À OFICIALIZAÇÃO: OS RUMOS DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Refletir sobre o papel social da escola como um direito da criança e que deve contemplar seu desenvolvimento integral tornou-se essencial, em face das recentes articulações nos sistemas de ensino. Buscando consolidar melhorias na educação e partindo de propostas implementadas por intermédio de políticas educacionais, instituiu-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, numa tentativa de expandir o acesso.

A concretização dessa política pública é decorrente de uma série de deliberações e dispositivos legais, os quais foram se modificando até que o ensino fundamental de nove anos se estruturasse como tal. Da intencionalidade da antecipação da escolaridade à oficialização da sua obrigatoriedade, há algumas propostas legais capazes de denotar que há muito tempo essa temática é foco de interesse das reformas educacionais.

Diante dessas considerações, o objetivo deste capítulo é reconstruir essa trajetória, no intuito de compreender como os caminhos percorridos desencadearam na ampliação da escolaridade, e qual o impacto dessa política pública, na estruturação do fazer docente.

1.1 - Ampliação da escolaridade obrigatória: fundamentação legal, motivos e problematizações

Conforme explicitado anteriormente, a ampliação do ensino fundamental não se constitui em um único ato legislativo aprovado pela lei nº 11.274/06, mas se configura como uma proposta legal, que é alvo de antigas discussões no contexto educacional.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava a possibilidade da inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental, de forma facultativa, desde que o município tivesse garantido a matrícula de todas as crianças de sete anos (BRASIL, 1996, art. 87, inciso I). Nessa mesma perspectiva, a Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001,

instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual delineou as bases da educação nacional. Uma de suas metas era implantar de maneira progressiva o ensino fundamental de nove anos, a partir da inclusão de crianças de seis anos de idade.

No sentido de reforçar tal orientação, a Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a fim de tornar obrigatória a matrícula de crianças de seis anos, no ensino fundamental. Desse modo, ficou instituído, no artigo 6: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005). O advento da referida lei alterou a idade de ingresso da criança, porém não fez menção sobre a organização do ensino fundamental em nove anos, o que levou Arelaro (2005) a caracterizar a implantação como uma questão de ordem econômica, ou seja, implementou-se uma política pública para minimizar os baixos índices de atendimento educacional brasileiro, por meio de um repasse de verbas para as escolas.

Seu objetivo, segundo a autora, era utilizar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com crianças pequenas, uma vez que a educação infantil não era capaz de atender a demanda, nem de ampliar o atendimento sem o auxílio desses recursos. Essa primeira série, portanto, representaria uma educação infantil disfarçada de ensino fundamental.

Segundo Correa (2007), a Lei nº 11.114/2005 representava um retrocesso para as crianças dessa faixa etária, pois, ao invés de ampliar, ela reduzia a escolaridade, visto que a antecipação do ingresso no ensino fundamental, sem a sua respectiva ampliação, significaria que as crianças sairiam mais cedo da educação infantil.

Diante dessa problemática, a Resolução nº 3/2005, publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), propôs algumas medidas na tentativa de amenizar os problemas causados pela Lei nº 11.114/2005. Essas medidas previam que a antecipação da escolaridade implicaria a ampliação do ensino fundamental e uma modificação da nomenclatura dos níveis de ensino. Para o ensino fundamental, denominou-se *Anos Iniciais* a etapa de ensino que compreendia a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade e como *Anos Finais*, a etapa que compreendia a faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade.

Um pouco mais tarde, sob o argumento de consolidar o direito e ampliar a oferta à educação, a Lei nº 11.274/06, de 20 de fevereiro de 2006, foi sancionada. Essa lei acarretou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a matrícula obrigatória para crianças de seis anos, conforme prevê o artigo 32: “O ensino fundamental

obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” (BRASIL, 2006 a).

O processo que compreende a fase de transição prevista não requer uma adesão imediata dos sistemas de ensino, todavia estabelece, em seu artigo 5, um prazo até 2010, para que todos possam implantá-la. De acordo com dados da Secretaria de Educação Básica, já foi ultrapassada a marca de 7,3 milhões de matrículas de crianças de seis anos, nas escolas públicas em 22 Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2005).

Buscando subsidiar a implantação, foram realizados encontros regionais com secretários estaduais e municipais, secretarias de educação, diretores e professores, a fim de discutir os aspectos relacionados com a ampliação do ensino fundamental e as ações necessárias para que a adequação fosse concretizada.

Além disso, com a finalidade de informar e orientar a organização do ensino fundamental de nove anos, foram produzidos e publicados pela Secretaria de Educação Básica e pelo Ministério da Educação e da Cultura os seguintes documentos: *Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais* (2004), que reúne as contribuições dos encontros regionais para discutir com Estados e municípios como implementar a ampliação do ensino fundamental; *Ensino Fundamental de Nove Anos – Relatório do Programa* (2004), que destaca as ações desenvolvidas no Programa Ampliação Fundamental para Nove Anos; *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (2006), que discute vários aspectos e orienta acerca do processo de ampliação; *Indagações sobre o currículo* (2007), que aborda a concepção de currículo e seus desdobramentos, nas escolas.

No ano de 2008, o Conselho Estadual de Educação propôs a Deliberação (nº73/2008), que regulamentou algumas alterações da lei nº 11.274/06. No segundo e terceiro artigo, ficou estabelecido, em caráter excepcional, para os anos de 2009 e 2010, que os limites relacionados às faixas etárias poderiam ser alterados com o objetivo de evitar prejuízos aos alunos nos períodos de transição. Desse modo, foram definidos, enquanto parâmetros: 1ª fase da Pré-Escola para 4 anos, a completar até 30/06/09; 2ª fase da Pré-Escola para 5 anos, a completar até 31/12/09; e 1º ano do Ensino Fundamental para 6 anos, a completar até 31/12/09. Baseando-se nos argumentos apresentados nessa deliberação, ainda que em caráter excepcional, crianças de cinco anos podem ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, desde que completem seis anos até o final do ano letivo.

Kramer (2006 a) discorda dessa prática, pois acredita que a inclusão de crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental pode acarretar a expansão de classes

multisseriadas. Sua preocupação não se deve ao fato de que existam crianças em diferentes níveis de conhecimento, mas na sua falta de condições. As multisseriadas não garantem a ordem pedagógica e podem escolarizar as ações infantis.

O que, a princípio, seria caracterizado somente como uma reformulação do ensino fundamental sob o discurso de ampliar o acesso à educação, vai exigir também uma reestruturação da educação infantil, para incorporar crianças numa faixa etária cada vez menor. Essa reestruturação se faz igualmente necessária para que se possa articular a educação infantil ao ensino fundamental, visando a garantir as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Declara o documento que integra as orientações para ampliação do ensino fundamental: “É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem” (BRASIL, 2006 b, p.87).

As mudanças induzidas pela legislação, destinadas a concretizar a ampliação do ensino fundamental e a antecipação da escolaridade, têm exigido maiores investimentos e readequações, tanto no âmbito curricular e na estrutura física das escolas, quanto na qualificação e formação de professores.

Desde que foi aprovada, a Lei nº 11.274/2006 tem gerado muitos questionamentos, estando longe de constituir um consenso, na área educacional, tendo em vista a preocupação com a dimensão e as implicações que o ensino fundamental de nove anos pode assumir, diante do desenvolvimento psíquico da criança.

O impacto que essa política pública pode causar no cotidiano das escolas tem lançado questões instigantes, principalmente no que refere à coerência e ao compromisso com a qualidade da educação. Por isso, devemos estar atentos se a antecipação da escolaridade irá assegurar à criança maior qualidade no ensino, conforme adverte Pinazza: “Não se trata de mudar nomenclaturas e anunciar reorganizações curriculares, se as concepções que perseveram não privilegiam a criança e suas experiências” (PINAZZA, 2005, p.86).

De acordo com Gorni (2007), essa reforma na educação brasileira consiste em duas possibilidades, ou seja, pode tanto significar o aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas introduzir mais uma ação de cunho político, que não repercute na qualidade desse nível de ensino. A maneira como a proposta é recebida, apreendida, analisada e, em decorrência, implementada pelas escolas é que irá determinar, em grande parte, qual dessas possibilidades será alcançada.

Por isso, Correa (2007) ressalta que este é um momento propício para que sejam reavaliadas a proposta pedagógica e as condições da estrutura e funcionamento da escola.

De maneira a garantir uma completa democratização do ensino, não devemos assegurar apenas o acesso, mas também a permanência, a qualidade, a participação dos segmentos da escola em esferas deliberativas (tais como nos conselhos escolares) ou ainda em práticas que avançam na participação (eleição de diretores, por exemplo).

Embora a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental resulte em muito trabalho, Kramer (2006b) afirma que essa é uma mudança absolutamente necessária, uma vez que se trata de um grande contingente de crianças que agora passa a ser reconhecido. Antes, essas crianças eram atendidas na educação infantil, que se constituía em um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família. Essa legislação tornou obrigatória a inclusão de crianças dessa faixa etária, no ensino fundamental.

Em acréscimo, a autora destaca que muitos professores ainda questionam se é melhor que as crianças estejam na educação infantil ou no ensino fundamental. Sob seu ponto de vista, independentemente de onde a criança esteja inserida, é necessário que exista uma articulação entre educação infantil e ensino fundamental, e que as crianças sejam atendidas em suas de necessidades de aprender e de brincar.

Fernandes (s/d), Secretário de Educação Básica do MEC, declara-se favorável à expansão da escolaridade obrigatória, porque acredita que a ampliação do tempo de convívio escolar pode promover as oportunidades de aprendizagem.

Em contrapartida, ao lado desses argumentos favoráveis, Santos e Vieira (2006) indicam que há alguns fóruns, como o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento Inter-Fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e o Grupo de Trabalho de Educação de 0 a 6 anos da ANPED, que manifestam posicionamentos divergentes. No Estado de São Paulo, a capital e o governo estadual contestaram essa medida, pois acreditam que é necessário priorizar os programas de ensino fundamental em tempo integral, considerando-se seu significativo índice, no município de São Paulo. Outro motivo apontado é que a educação infantil carece de programas de avaliação e acompanhamento a respeito da efetividade da inclusão da criança de seis anos, nos sistemas educacionais.

De maneira semelhante, podemos afirmar que assim como há uma diversidade de posicionamentos sobre essa nova legislação, são inúmeras as possíveis razões que levaram à sua implantação. Conforme Didonet (2007), dos 19 países que compõem a América Latina até 2007, apenas Honduras, El Salvador, República Dominicana, Nicarágua e Guatemala mantêm a Educação Infantil até os seis anos. Dessa forma, as mudanças que

suscitaram a nova legislação representariam uma tendência presente nos sistemas de ensino de outros países e, portanto, a adesão do Brasil facilitaria suas articulações educacionais com os países do Mercosul.

Na perspectiva de Santos e Vieira (2006), é possível enumerar alguns motivos da ampliação do ensino fundamental, tais como: 1) razões demográficas: devido à diminuição da fecundidade, foi gerada uma capacidade ociosa na rede física escolar e de professores excedentes; 2) financeiras: o investimento na criança de seis anos é mais compatível com os recursos disponíveis; 3) políticas: a medida teria uma recepção positiva, sobretudo por parte dos familiares; 4) pedagógicas ou educacionais: maior prazo para socializar as crianças, com benefícios para uma parcela maior da população e melhores condições de alfabetização.

Embora a Lei nº 11.274/06 explicita a ampliação do acesso à educação, vale assinalar que os sistemas de ensino já demonstravam preocupação em obter mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo os documentos oficiais que orientam o processo de ampliação (BRASIL, 2006 b), alguns municípios já estavam matriculando crianças de seis anos, na primeira série. Sendo assim, a criação do FUNDEF conferiu à criança dessa faixa etária um valor monetário, uma vez que, conforme Santos e Vieira (2006), o aumento do número de matrículas significaria o incremento de recursos financeiros, ou seja,

[...] as despesas contabilizadas com manutenção e desenvolvimento do ensino das turmas de seis anos que se encontram no ensino fundamental de nove anos podem ser contabilizadas na rubrica do ensino fundamental e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (FERNANDES, s/d, p. 3).

No entanto, essa implementação no contexto educacional não se restringe a uma medida meramente administrativa, visto que representa um momento importante na história educacional brasileira e engendra alterações significativas para o trabalho educativo. As diferentes concepções sobre a criança e o modo como a escola e os professores estão compreendendo a ampliação do ensino fundamental se traduzem na elaboração do currículo e da proposta pedagógica e, conseqüentemente, nas formas de atendimento.

Nesse sentido, fez-se necessário refletir criticamente sobre a ampliação do ensino fundamental, no contexto das políticas públicas. Era preciso compreender as orientações

que fundamentam a implantação da Lei (nº 11.274/06) e que sustentam essa reformulação do ensino fundamental.

1.2 - As interfaces da ampliação do ensino fundamental nos documentos oficiais

A partir das considerações acima mencionadas, propusemo-nos discutir e fazer algumas considerações relacionadas aos aspectos presentes nos documentos oficiais. O objetivo foi o de problematizar as possíveis razões que resultaram nessa decisão legal e o impacto que tais alterações têm gerado, na organização do trabalho pedagógico. Os documentos oficiais representam uma fonte de referência para o cenário educacional na construção de saberes e práticas em relação às crianças, e é importante questionar alguns de seus pontos específicos.

Assim, com vistas a empreender essa análise, consideramos inicialmente, as justificativas que fomentaram o documento *Orientações Gerais* (2004) acerca do ensino fundamental de nove anos, previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Suas proposições consistiram em propiciar “maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.14). Contudo, a ampliação em mais um ano de estudo no ensino fundamental não significa que serão oferecidas, necessariamente, condições adequadas e de qualidade na educação, nem tampouco que poderá resultar em sucesso na aprendizagem.

Em um outro momento, tentando fortalecer a suposição acima mencionada, o documento faz a seguinte afirmação: “O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p.17). Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que a ampliação não deve ser contabilizada tão somente pelo aumento do número de vagas, no ensino fundamental, pois uma política pública que se mostra comprometida com a formação e o desenvolvimento da criança se consolida com as reformas que priorizem o acesso, a permanência e a qualidade.

Outro argumento usado pelo documento, no sentido de viabilizar o acesso à educação, é que uma parcela significativa de crianças aos seis anos de idade já era atendida pelo setor privado:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas aos sistemas de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (BRASIL, 2004, p.17).

A ideia implícita nesse trecho nos permite constatar que, se as crianças de seis anos de idade frequentavam o ensino fundamental, antes da sua obrigatoriedade, a implantação da Lei nº 11.274/2006 serviu apenas para legitimar uma prática desenvolvida anteriormente. Dessa maneira, observamos que a lei oficializou e possibilitou o enquadramento legal de crianças de seis anos de idade, no ensino fundamental, conforme já realizavam os sistemas de ensino privados.

Por esse ponto de vista, a antecipação da escolaridade nas redes públicas de ensino é compreendida como uma igualdade de direitos. A preocupação dos órgãos governamentais, mais uma vez, centrou-se em confirmar a relevância da antecipação da escolaridade como uma conquista, já que visa a incluir as crianças provenientes de camadas populares, no sistema de ensino: “A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares” (BRASIL, 2006 b, p.101).

A ideia de que a ampliação é uma significativa possibilidade de antecipar o acesso à educação para as camadas populares aparece outras vezes, no documento:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (BRASIL, 2006 b, p.61).

Em face de tais elementos, entendemos que essa reforma educacional prega em seu discurso oficial uma ação que tem como meta a equidade de oportunidades. Numa tentativa de minimizar essas disparidades, propõe alternativas a fim de compensar as diferenças culturais. Pensar sob essa perspectiva significa resgatar as ideias propostas pela teoria elaborada na década de 1970, a qual acreditava que as crianças provenientes de camadas socialmente menos favorecidas sofriam de *privação ou carência cultural*, dando origem a programas de *educação compensatória*. Esses programas eram destinados a oferecer, às crianças de classes sociais marginalizadas, condições para que tivessem oportunidades de suprir essa *defasagem cultural*. Conforme Raupp (2004), no Brasil da década de 70, a concretização do atendimento de crianças pequenas em creches, se configurou por movimentos que reivindicam o atendimento e também pela possibilidade

de superar as condições às quais a criança estava sujeita, por meio de uma educação compensatória.

Tendo em vista que uma das principais proposições da Lei nº 11.274/2006 é reduzir a desigualdade social, não seria mais plausível que as condições de acesso à educação de qualidade fossem as mesmas para todos? Entretanto, sabemos que esse problema não é tão simples quanto parece e não se resume a uma questão educacional, mas envolve também interesses e instâncias políticas e econômicas.

Mesmo que a ampliação da escolaridade represente, nos documentos oficiais, uma igualdade de oportunidades para as camadas populares, não podemos garantir que uma alteração legal seja capaz de sanar as diferenças e ofertar as mesmas possibilidades de acesso para todos. Desse modo, não basta buscar soluções ilusórias, com a finalidade de vencer as desigualdades sociais. A implementação de políticas educacionais pautadas em práticas assistencialistas não promove a transformação social. Nesse sentido, é preciso estar atento para não incorrer no erro de confundir a democratização do acesso com práticas assistencialistas.

A inclusão tem um sentido muito mais amplo do que apenas incorporar a criança ao ensino fundamental. É necessário, para Correa (2007), garantir um mínimo de qualidade no atendimento educacional, a fim de que a antecipação da escolaridade, podendo representar um benefício para a criança, não se transforme em um prejuízo. Sem condições adequadas de atendimento, o ensino fundamental de nove anos pode contribuir para aumentar os índices de fracasso escolar.

A incorporação da criança ao ensino fundamental não é o suficiente para propiciar sua inclusão, uma vez que algumas modificações no sistema educacional são fundamentais para ofertar um atendimento de qualidade, que preencha as especificidades da criança de seis anos. Dentre as orientações para a ampliação do ensino fundamental, divulgadas pelo Ministério da Educação (2005), defende-se uma adequação do projeto político-pedagógico das escolas:

Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos. (BRASIL, 2005, p. 3).

A concepção de criança da instituição certamente se expressará na adequação prevista por essa decisão legal. Os objetivos, as metas, o planejamento das atividades, a metodologia, os critérios de avaliação e outras características presentes no projeto político-pedagógico denunciam como as escolas concebem a criança de seis anos, o processo de ensino-aprendizagem e seu desenvolvimento.

Se a escola compreender a antecipação da escolaridade apenas como a antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental, os pressupostos e diretrizes que orientam o projeto político-pedagógico não sofrerão nenhuma ou pequenas mudanças, na sua estrutura. Isso significa que pode haver uma transposição dos pressupostos e diretrizes empregadas no atual projeto político-pedagógico para as crianças de seis anos de idade.

Além disso, estão previstas igualmente a construção de um plano de ampliação e a reelaboração da proposta pedagógica, que ficaram a cargo dos sistemas de ensino, como podemos confirmar:

[...] vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2006 b, p. 7).

Ao mesmo tempo em que isso lhes confere liberdade para reorganizar-se frente à ampliação da escolaridade obrigatória, requer dos profissionais um conhecimento apurado da proposta de ampliação e pode gerar incertezas e interpretações equivocadas das orientações contidas nos documentos. Mesmo que sejam oferecidos documentos oficiais com parâmetros para a construção do currículo escolar, essa tarefa é atribuição dos sistemas de ensino, os quais podem simplesmente ignorá-los.

Um fator agravante, capaz de dificultar o delineamento do plano de ampliação, é que algumas informações contidas nos documentos são amplas e generalistas. No excerto a seguir, o documento sugere a importância de alguns campos do saber para o trabalho pedagógico, porém não especifica de que forma poderiam contribuir:

Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. (BRASIL, 2006 b, p.31).

Ante esse quadro, questionamos se as escolas estão preparadas para implantar essa proposta e de que maneira essa nova legislação tem chegado às instituições. Assim, como o acesso a mais um ano de escolaridade não assegura necessariamente a apropriação de conhecimento, a publicação de um material com orientações não garante o acesso a essas publicações, nem a sua efetividade.

Segundo Gorni (2007), as avaliações obtidas junto às Secretarias Municipais de Educação e escolas municipais têm demonstrado desconhecimento e dúvidas sobre o processo. Atenta a esse fato, a autora indaga se não seria precoce implantar a lei, antes que todas as questões relacionadas fossem colocadas e as dúvidas esclarecidas.

Do mesmo modo, Arelaro (2005) sublinha que a lei não foi discutida sequer pelo Conselho Nacional de Educação e, em vias de entrar em vigor, ainda não tinha definido se a faixa etária das crianças de 0 a 5 anos seria destinada à educação infantil. Embora seja resultado de uma antiga proposta de ampliação, o processo de implantação não possui suas bases bem delineadas, o que pode causar problemas, durante sua operacionalização.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de o Ministério da Educação e da Cultura de acompanhar, subsidiar e avaliar o processo de implantação. Se o seu trabalho se limitar a propor orientações, a educação pode estar longe de seu ideal de garantir um ensino de qualidade, uma vez que a qualidade não se encontra atrelada ao aspecto das intenções.

1.3 - O sentido que se confere ao termo *antecipação da escolaridade*

Atender a crianças desde os seis anos de idade, no ensino obrigatório, envolve inúmeras questões, entretanto, um aspecto específico tornou-se o alvo principal das discussões, dada sua importância e repercussão para a educação de crianças. A tese central dessas discussões é que a forma de empreender e abordar o termo *antecipação da escolaridade* tem contribuído para que ele assuma um caráter impreciso, no contexto educacional.

O termo pode significar tanto a antecipação do ingresso da criança na escolaridade formal, que agora se faz aos seis anos, quanto a antecipação do contato da criança com determinados conteúdos ou práticas, habitualmente desenvolvidos com crianças de sete anos. Na verdade, essa segunda proposição pode ser compreendida como uma transferência dos conteúdos trabalhados na primeira série do ensino fundamental de oito

anos, para o ensino fundamental de nove anos. Em decorrência, a ampliação do ensino fundamental se limitaria a estender a tradicional primeira série para as crianças de seis anos de idade.

A princípio, os documentos oficiais rejeitam essa segunda acepção para o termo *antecipação da escolaridade*:

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do fundamental de oito anos. (BRASIL, 2006 b, p. 31).

Contudo, ao mesmo tempo em que as orientações enfatizam que não haverá uma transferência da primeira série do ensino fundamental de oito anos e, conseqüentemente, uma antecipação da escolaridade, apontam para a possibilidade de alfabetização da criança de seis anos. Em um outro trecho do documento, as orientações se contradizem: “Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos” (BRASIL, 2006 b, p. 87).

Assim, torna-se necessário contextualizar o sentido da ampliação do ensino fundamental, expresso nos documentos e nas suas orientações. Dentre os aspectos discutidos, destacamos o reconhecimento da alfabetização, nesse contexto educacional, que acaba por receber o apoio das instituições e até mesmo das famílias, mobilizadas pelo discurso que inculca valores econômicos à educação.

A sociedade capitalista, por meio de um discurso ideológico, permeia a educação e as teorias educacionais. Em face dessas considerações, podemos inferir que a educação, desse ponto de vista, está condicionada a reproduzir os interesses desse sistema econômico. Ao abordar as relações entre escola e processo produtivo, Enguita (1989) afirma que desde o surgimento das manufaturas e o advento da modernidade na Europa, o processo de escolarização já relacionava o trabalho à instrução. Isso se deve ao fato, de que a escola se tornou uma instituição que preparava os indivíduos para a nova relação de produção e de processos de trabalho. Esse tipo de prática garantia não somente a aprendizagem, mas também a manutenção da disciplina.

Nesse sentido, Rossler (2007) aponta que as ações e propostas da educação escolar têm colaborado para seu ajuste às atuais necessidades do capital. A reestruturação do sistema produtivo tem exigido uma constante qualificação profissional e o

desenvolvimento de habilidades específicas. Mediante essa realidade, as políticas sociais têm apregoado a necessidade de contribuir para o desenvolvimento das competências individuais que caracterizam as pessoas como mão-de-obra qualificada.

Esse viés tecnicista da educação, de acordo com Frigotto (1986), contribui para a desqualificação do processo educativo escolar, pois o domínio de determinados conteúdos curriculares se constitui como um diferencial competitivo. Como afirma enfatiza o seguinte trecho: “É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola” (BRASIL, 2006 b, p.101).

A antecipação da escolaridade, nessa perspectiva, forja o desenvolvimento integral da criança e tenta abreviá-lo, em vias de *prepará-la* para o mercado de trabalho:

Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos. (BRASIL, 2006 b, p.101).

Com isso, o cenário das políticas públicas para a infância escolarizada, no Brasil, está impregnado por propostas e práticas que visam à inclusão e à ampliação do atendimento. No entanto, além da garantia ao acesso à educação, é preciso refletir sobre quais saberes são relevantes para a criança, tendo-se como referência seu desenvolvimento psíquico.

Conforme Oliveira (2002), existe uma diferença entre o processo de promover o desenvolvimento e a ideia de acelerar o desenvolvimento. A promoção do desenvolvimento faz alusão ao delineamento de seu percurso, através da cultura, enquanto a aceleração pressupõe que o percurso possui *atrasos* ou *falhas* e necessita de uma interferência para ajustar-se. Por isso, é importante verificar se os sistemas educacionais estão a serviço da promoção do desenvolvimento da criança ou de sua aceleração, de modo a submetê-lo aos ideais capitalistas.

Ao invés de encurtar a infância por meio da antecipação da escolaridade, Mello (2007) enfatiza que é preciso aperfeiçoar os métodos educativos, com a finalidade de garantir seu desenvolvimento. Nessa mesma perspectiva, Mello (2006 b) afirma que, ainda que o trabalho educativo intencional possa resultar em desenvolvimento, não devemos abreviar a infância para expressar seu desenvolvimento psíquico. A antecipação do contato da criança com determinados conhecimentos, que aparentemente favorecem o seu desenvolvimento psíquico, pode na realidade comprometê-lo.

Com o objetivo de compreender essas práticas de atendimento à criança, tornou-se necessário repensar as implicações dessa reestruturação do ensino fundamental na organização da prática pedagógica, pois a organização do fazer docente pode ser um indicativo da concepção de criança dos educadores e do conhecimento acerca de suas características e necessidades. Em meio às informações, o próprio documento ressalta essa ideia:

O modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2006 b, p. 86).

Todavia, realizar um trabalho comprometido com o desenvolvimento infantil requer a revisão dos currículos, dos conteúdos e da metodologia de ensino, de modo a articular esses aspectos às singularidades da criança de seis anos:

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância [...] (BRASIL, 2006 b, p.8).

Sendo assim, embora exista uma preocupação de que a primeira série da educação básica não resulte numa fusão de conteúdos de duas etapas da educação, o documento também salienta: “Pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado” (BRASIL, 2006 b, p.92). Nesse caso, ao mesmo tempo em que reconhece as especificidades da criança de seis anos, o texto as desconsidera, à medida que define o ingresso no ensino fundamental como o momento da sua inserção na cultura letrada.

A questão que se coloca não está ligada somente aos critérios etários e suas características singulares, mas à ênfase dada à alfabetização, em detrimento de outras necessidades tão relevantes para o desenvolvimento da criança. Assim, é relevante frisar que não defendemos que as crianças *amadurecem* aos sete anos de idade, observando o alerta de Kostiuk (1991, p.43): “A educação e o ensino não ‘esperam’ pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento”.

Isso significa que não nos apoiamos na idade cronológica para verificar o nível de desenvolvimento. Tal indício, na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural, não se mostra seguro para estabelecê-lo, pois este se orienta apenas pela unidade biológica e toma o desenvolvimento como um produto natural do processo de maturação, descaracterizando o entorno da criança. De acordo com Guerrero (2003), é necessário superar as concepções ortodoxas, que, a partir de uma perspectiva cognitivista, relaciona maturidade com competência para a prática educacional.

Contudo, assim como Zaporózhets (1987), acreditamos que uma compreensão equivocada das forças motrizes a envolver o desenvolvimento infantil pode desencadear distorções sobre a importância dos períodos evolutivos. Vale destacar que não se trata de caracterizar um período baseado em aspectos biológicos, em que é preciso que algumas funções se desenvolvam, para que a criança possa aprender.

Entretanto, devemos admitir que existem algumas propriedades e funções imprescindíveis para o aprendizado, visto que não é possível ensinar qualquer coisa a qualquer idade. Segundo Vygotski (1996), há períodos adequados para cada tipo de aprendizagem, ou seja, períodos de idade em que a aprendizagem se torna mais fácil, proveitosa e produtiva. Essa é uma circunstância desconsiderada durante muito tempo, pois, inicialmente, havia estabelecido somente um limite inferior considerado adequado para a aprendizagem. Assim, supunha-se, erroneamente, que quanto mais tarde se iniciasse a aprendizagem, mais frutífera seria, uma vez que as premissas imprescindíveis estariam mais maduras.

Vygotski (1996) contestou essa suposição e afirmou que o período mais propício para determinado tipo de aprendizagem é o momento de maturação das funções correspondentes. Em face dessa consideração, o ensino tardio é tão desfavorável quanto a aprendizagem precoce, pois o ensino tardio não se apoia numa visão prospectiva do desenvolvimento, enquanto a aprendizagem precoce ignora que algumas funções são necessárias para a aprendizagem.

Nesse sentido, Mello (2007) assinala que as funções tipicamente humanas, tais como a linguagem, a memória, o pensamento e a imaginação não se desenvolvem simultaneamente, já que cada idade tem uma função predominante. As experiências que a criança acumula, aliadas ao seu desenvolvimento biológico, constituem em cada idade novas formações no processo de desenvolvimento, as quais ainda não existiam anteriormente.

Por isso, a importância de compreender a dinâmica das idades reside no fato de que é possível direcionar a prática pedagógica, visando à formação de novas estruturas e garantindo o pleno desenvolvimento da criança. Segundo os pressupostos teóricos de Leontiev (2006), ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, é imprescindível analisar o desenvolvimento da atividade da criança e o modo como ela é construída. Isso nos possibilita compreender o papel da educação e operar, em sua atividade, determinando sua psique.

Alguns tipos de atividade são tidos como principais, em um determinado estágio, e são essenciais para o desenvolvimento, enquanto outros têm uma importância menor. O autor utilizou o termo *atividade principal*, não em função da quantidade de tempo que ocupa no processo, mas entendendo que essa é uma atividade em torno da qual ocorrem as mudanças mais importantes, no desenvolvimento psíquico da criança. Essas transformações acontecem ao longo do desenvolvimento, à proporção que a criança percebe que a realidade circundante não condiz com suas potencialidades e se esforça para modificá-la. Nesse caso, sua atividade é reorganizada, dando início a um novo estágio de sua vida psíquica.

Em síntese, as necessidades internas e externas da criança conduzem a mudanças de atividades e o tipo de atividade, que era principal num estágio anterior, passa a desempenhar um papel secundário. Assim, como Rocha (2007), deve-se frisar que nem todas as atividades trazem o mesmo tipo de contribuição e impacto, para o processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com Leontiev (2006), a atividade principal por meio da qual se desenvolvem os processos psicológicos mais importantes, constitui-se, na idade pré-escolar, pelo brincar e, um pouco mais tarde, na idade escolar, pelo estudo. No entanto, não é porque uma atividade passa a ter um valor subsidiário, no processo de desenvolvimento, que ela tem que desaparecer, quer dizer, não é porque o estudo passou a ser a atividade principal, que o brincar deve ser extinto ou desvalorizado para o desenvolvimento infantil.

Partindo desse ponto de vista, Mello (2005) sustenta que a passagem do brincar ao estudar não se dá de maneira instantânea. Aos poucos, a criança vai deixando a brincadeira, e o estudo torna-se a forma predominante de ela relacionar-se com o mundo. Por isso, a autora, contrária à ideia de que a antecipação da escolaridade possa incorporar práticas alfabetizadoras à educação infantil, propõe que é imperioso “descontaminar” a educação para a pequena infância dos procedimentos do ensino fundamental e

“contaminar” o ensino fundamental com procedimentos da educação infantil, isto é, com outras formas de expressão que não se limitem ao ensino da leitura e da escrita.

Considerar a criança em seu aspecto integral significa oferecer-lhe possibilidades de experiências que atendam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essas necessidades serão mais bem discutidas no capítulo seguinte, sob o enfoque teórico designado.

Assim, fica evidente que as características singulares da criança de seis anos devem ser asseguradas, no entanto, se a organização do tempo e do espaço escolar se pautarem prioritariamente em práticas alfabetizadoras, outras formas de expressão indispensáveis para o desenvolvimento infantil, tais como a brincadeira, o faz-de-conta e o desenho, serão negligenciadas:

Crianças submetidas a quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral. (CORREA, 2007, p. 7).

Focalizando essa reforma, questionamo-nos acerca da maneira pela qual os sistemas de ensino têm repensado as práticas educacionais para a criança de seis anos. Quais alterações têm sido necessárias para a inclusão dessa nova demanda? Qual a importância atribuída ao brincar, diante da reestruturação do ensino fundamental?

Embora seja reconhecida a importância do brincar, para o desenvolvimento da criança, conforme a literatura (VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2006) e por meio da opinião de alguns estudiosos (KRAMER 2006; KISHIMOTO 2005; MELLO, 2005), as pesquisas mostram, segundo Rocha (2007), o brincar como uma atividade desfavorecida, quando comparada a conteúdos e práticas escolarizantes.

Os documentos oficiais enfatizam a importância do brincar, nesse contexto, e a necessidade de incluí-lo no currículo do ensino fundamental de nove anos:

[...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento [...] (BRASIL, 2006 b, p.10, grifos no original).

Por outro lado, o documento evidencia também que as novas exigências do sistema produtivo têm atribuído maior importância à aquisição de conhecimentos direcionados para conteúdos relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo. Diante disso, o brincar enquanto uma atividade livre tem perdido seu espaço dentro da realidade educacional e se

restringe a momentos de curta duração, como o horário do intervalo, por exemplo. Essa ideia pode ser perfeitamente identificada:

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. (BRASIL, 2006 b, p.35).

Por conseguinte, observamos, conforme Rocha (2007), que há uma lacuna entre o brincar no nível do discurso e o modo como essa atividade é abordada, nas escolas. Em face desse paradoxo, cresce a necessidade de repensar a atividade lúdica na prática cotidiana, partindo-se do pressuposto de que as práticas relacionadas à alfabetização tendem a se acentuar, com a antecipação da escolaridade. Isso se faz necessário, a fim de salvaguardar a qualidade na educação, por meio da garantia dos direitos básicos da criança.

A autora salienta também que, em algumas situações, o brincar é aliado a conteúdos escolares e esse procedimento é denominado como *didatização* ou *instrumentalização* do brincar. Essa configuração do brincar delineada nos contextos educacionais é explicitada pelo documento:

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. (BRASIL, 2006 b, p. 43).

Possivelmente, a terminologia *aprender brincando* ou *brincar aprendendo* seria uma mera tentativa de adequar o brincar, considerado como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, ao espaço escolar, que visa ao desenvolvimento de habilidades específicas. Assim, configura-se uma valorização do brincar no cotidiano das instituições, desde que proposto com fins pedagógicos e como um método de aprendizagem. O brincar livre, por outro lado, fica relegado a raros momentos ou a situações ocasionais.

Com isso, as brincadeiras inventadas, modificadas, experimentadas e inúmeras outras vivências, que ocorrem de maneira livre e espontânea, são substituídas por brincadeiras que incluem somente conteúdos curriculares e tempos determinados pelo professor. Nessa circunstância, o brincar é compreendido como um meio para ensinar algo à criança e não como um fim em si, de propiciar um canal de expressão e interação com a realidade.

Todavia, somente uma formação docente bem fundamentada pode fornecer elementos para compreender e orientar a prática baseada no desenvolvimento psíquico da criança. A implementação do ensino fundamental de nove anos está exigindo dos professores a compreensão das especificidades referentes à criança de seis anos, o que leva à construção de uma nova estrutura curricular e a uma reorganização dos conteúdos.

Essa reformulação educacional também trouxe novas necessidades para a ação docente, principalmente no que concerne a sua formação. Não se pode perder de vista que os professores que estão assumindo o ensino de crianças na faixa etária dos seis anos desempenhavam essa mesma função, entretanto, com crianças a partir dos sete anos. Além disso, devemos levar em consideração que, quanto menor a criança, maiores são as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, tendo em vista a formação e a experiência dos professores da educação infantil com crianças de seis anos, levantamos a seguinte questão: não seria mais conveniente que esses professores assumissem o ensino fundamental de seis anos, ao invés de estabelecer que professores do antigo ensino fundamental assumam essa demanda? Qual a formação profissional que os professores do ensino fundamental têm, para atuar com essa faixa etária?

Um fator que cumpre lembrar, segundo Kramer (2006b), é que a remuneração dos professores, em grande parte dos municípios brasileiros, não está relacionada ao nível de escolaridade do docente, mas ao tamanho e à idade das crianças. Fica implícito, portanto, que quanto menor a faixa etária da criança, menores deverão ser os níveis de escolaridade dos professores.

É interessante observar, conforme Correa (2007), que os professores que atingem uma classificação melhor na unidade escolar, em geral, optam por séries que compõem os anos finais do ensino fundamental – terceira e quarta séries – sob o argumento de que a necessidade de atenção nas crianças dessa faixa etária é menor. Nesse caso,

[...] o que costuma ocorrer é que as séries iniciais, sobretudo a primeira, não são exatamente escolhidas, na verdade são elas as que “sobram” para os professores do “fim da fila” e, em alguns casos, ficam para os substitutos que são chamados emergencialmente quando não há, no corpo efetivo da escola, alguém que assuma a classe. (CORREA, 2007, p.8).

O maior desafio para a formação docente é promover a construção de conhecimentos, no intuito de possibilitar que o professor tenha uma postura crítica que lhe permita

questionar sua própria atuação, tendo-se em vista que [...] é muito mais produtivo e envolvente fazer alguma coisa, quando se sabe para que se faz o que se faz (MELLO, 2003, p.48).

Para que o professor possa trilhar os caminhos da criança em direção ao conhecimento e ao desenvolvimento, necessita organizar o processo de ensino, por intermédio de ações e estratégias centradas nas necessidades e interesses da criança, a fim de assegurar suas peculiaridades. Somente nessa perspectiva é possível alavancar seu desenvolvimento.

Todavia, além da formação docente, há outros fatores que contribuem para a organização do ensino. As avaliações adotadas pela maioria dos sistemas de ensino, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), buscam demonstrar as competências e habilidades das crianças, por meio de um conteúdo específico. Como essas avaliações se pautam em índices de desempenho, restam poucas alternativas aos professores, além do tradicional procedimento avaliativo que visa ao *decorar* e *reproduzir*, conforme aponta Correa (2007).

Nesse sentido, a prática pedagógica se direciona para atingir a expectativa dos escores de eficiência e, em contrapartida, os aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se resumem ao domínio prático de uma tarefa. Em uma das orientações presentes no documento que faz menção aos processos avaliativos, verificamos tal assertiva:

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos nos valer tanto das *produções escritas e orais diárias* dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de *instrumentos específicos* (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino. (BRASIL, 2006 b, p. 105, grifos no original).

Essas ideias esclarecem não somente as possibilidades de avaliar o processo de ensino, mas também reiteram a primazia das atividades relacionadas à leitura e a escrita. Isso se nota, inclusive, na própria estrutura do documento, que recorrentemente utiliza uma terminologia relacionada a questões da linguagem e se apoia numa bibliografia cujos teóricos são importantes referências no estudo do tema (FOUCAMBERT, SOLÉ, JOLIBERT, BAKHTIN, FERREIRO, TEBEROSKY).

Entretanto, mesmo que existam muitas inferências acerca da importância da alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, a ambiguidade e a contradição das orientações que compõem os documentos não resolveram o dilema dos professores, quanto à questão de alfabetizar ou não aos seis anos de idade. Nesse sentido, pela análise das orientações, podemos perceber que os documentos não definem qual o sentido que o termo *antecipação da escolaridade* deve assumir, diante do ensino fundamental de nove anos.

Apesar de existir uma preocupação associada às condições específicas de aprendizagem e desenvolvimento, há uma ênfase na concepção de criança, a partir de uma ótica antecipatória. Essa imprecisão que permeia o termo pode desencadear diferenciadas interpretações e compor variados currículos, uma vez que os sistemas de ensino ficaram responsáveis por reelaborar a proposta pedagógica.

Fica claro, portanto, que essa problemática traz implicações para a prática docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento infantil, o que significa dizer que a maneira como o professor concebe a criança e organiza seu trabalho pode alterar os rumos do seu desenvolvimento psíquico. Esses e outros aspectos serão tema de debate para o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA
CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior (FREINET)

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A implantação da lei nº 11.274/2006, que estabelece a ampliação do ensino fundamental, tornou-se um desafio para o campo educacional, já que problematiza a atuação do professor na educação de crianças de seis anos, visando às máximas possibilidades e contribuições para o desenvolvimento infantil.

Inicialmente, acreditamos que é imprescindível situar o direcionamento das discussões e, diante disso, apontar algumas considerações sobre o desenvolvimento psíquico da criança, com base em conceitos teóricos, a fim de situar como essa concepção de criança pode nortear o planejamento e a organização do trabalho docente, na ampliação da escolaridade obrigatória.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é refletir sobre os fundamentos teóricos que subsidiam as práticas pedagógicas, visando compreender os caminhos que conduzem suas ações, em face da antecipação da escolaridade e de seu comprometimento com a educação. As particularidades dessa experiência em sala de aula são explicitadas sob orientação do Enfoque Histórico-Cultural, de modo a estabelecer uma relação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

2.1 – A formação do psiquismo infantil e os processos de ensino

Assumindo os pressupostos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural, o sujeito é concebido como histórico-social, visto que ele se constitui daquilo que “aprendeu a ser”, ao longo da vida, com suas experiências sociais, ou seja, o indivíduo não nasce com suas faculdades psicointelectuais já formadas, mas as constrói na sua relação dialética com a natureza.

Compreender a criança nessa perspectiva significa não restringi-la à sua realidade biológica, mas entendê-la como um indivíduo ativo, na construção de si e de suas experiências, através de sua atuação sobre o meio, conforme explicita Leontiev:

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

Admitindo que seu conteúdo psíquico não é dado *a priori*, mas se constitui por meio da construção social, podemos afirmar que a cultura é um acervo de tudo o que foi produzido pelo homem e pelas gerações anteriores, a partir de suas relações sociais. Isso implica que as características humanas não são transmitidas hereditariamente, porém adquiridas por meio da apropriação da cultura construída historicamente. Sob esse ponto de vista, o acesso da criança ao conjunto da cultura se apresenta como uma fonte de desenvolvimento.

Tal perspectiva não significa desconsiderar nem negar a importância do substrato biológico, apenas não se pode pensar o desenvolvimento humano tão somente sob a óptica do processo maturacional, mas conforme as leis histórico-culturais. Sublinha Luria: “Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (2006 b, p.26).

Se o aparato psíquico da criança ao seu nascimento não garante sua sobrevivência, torna-se necessário apropriar-se da acumulação da experiência humana. No entanto, esse processo só é possível por meio da relação da criança com os outros membros da sociedade, quer dizer, o homem *não nasce homem*, nem tampouco *se faz homem* isoladamente.

Vygotski (1984) enfatiza que o desenvolvimento psicológico é parte do desenvolvimento geral de nossa espécie e a aceitação dessa proposição requer uma nova metodologia para a experimentação psicológica. Desse modo, é impossível discutir o desenvolvimento humano alheio a sua realidade social e cultural, visto que é esta realidade que constitui sua natureza psicológica.

Considerar a origem social dos processos psicológicos, conforme Leontiev (1978), pressupõe que as transformações decorrentes no psiquismo e na consciência humana são modificações determinadas pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa, nessas relações. Por essa inferência, questionamo-nos acerca do lugar que a criança de seis anos, que ingressa no ensino fundamental, está ocupando no interior dessas relações.

Assim, a interação da criança com seu meio social não acontece de maneira direta, mas através de um processo de mediação da criança com a cultura humana. Para tanto,

existem *instrumentos ou signos* mediadores desse contato, que são denominados de ferramentas auxiliares da atividade psicológica.

O *signo*, segundo Vygotski (1984), desempenha uma função semelhante à de um instrumento de trabalho, ainda que este se configure no contexto da atividade psicológica. Em consequência, ele pode representar um meio auxiliar para solucionar problemas, tais como: lembrar, relatar, comparar, entre outros. A diferença entre o *signo* e o *instrumento* reside na maneira como orientam o comportamento humano, pois o *signo* é orientado internamente e dirige-se para o controle do próprio indivíduo, enquanto o *instrumento* é orientado externamente e é destinado ao controle e domínio da natureza.

Sob esse ponto de vista, a linguagem representa igualmente um signo mediador essencial no desenvolvimento dos processos psíquicos da criança. Para Vygotski (1984) a fala, inicialmente, é externa e acompanha as ações e a solução dos problemas com o qual as crianças se deparam. Num segundo momento, a fala é internalizada e precede a ação, o que significa que a criança se torna capaz de planejar a resolução de um problema e a controlar seu próprio comportamento, porque

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Nesse sentido, Meira (2007) defende as ideias de Vygotski de que, embora a linguagem seja fundamental nas relações sociais e na transmissão do conhecimento para as futuras gerações, é pela apreensão da linguagem que os processos vão-se tornando mais complexos. Na medida em que a fala se internaliza, promove a constituição do pensamento e modifica os processos elementares. Essas proposições delimitam um momento marcante para o psiquismo infantil, pois as mudanças decorrentes no desenvolvimento psíquico sinalizam que novas formações estão se estruturando.

De acordo com Vygotski (2006), o desenvolvimento das funções psicointelectivas superiores são formadas ao longo da história do gênero humano. Para o autor, tais funções podem aparecer duas vezes, no decurso do desenvolvimento da criança, isto é, nas atividades coletivas e sociais, caracterizando-se como funções intersíquicas e como funções intrapsíquicas, nas atividades individuais como propriedades internas da criança. Em outras palavras, as funções psíquicas que foram interiorizadas já estiveram um dia

presentes no social ou externo. Por isso, Vygotski (2006) ressalta o papel da aprendizagem e a sua importância no curso interior do desenvolvimento, levando-se em conta que a internalização desses processos se converte em aquisições internas da criança.

Por conseguinte, é a partir do aparecimento do signo mediador ou da linguagem que a criança, no intuito de comunicar-se e solucionar problemas, atribui significados às palavras. Primeiramente, essas palavras representam generalizações primitivas que permitem a mediação da criança com o objeto do conhecimento, todavia que se tornam cada vez mais complexas, à medida que a criança se desenvolve. É a linguagem, portanto, que fornece os conceitos e as formas de organização do real, conforme afirma Oliveira (1997).

Com a finalidade de propor uma eficiente metodologia de ensino, Vygotski (1998) salienta que é necessário entender os processos que levam à formação de conceitos para a criança. Para tanto, frisa que um conceito não se forma isoladamente, nem se restringe a um conjunto de associações passíveis de memorização, mas é parte integrante de um processo intelectual complexo, isto é, [...] “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Partindo dessa premissa, o autor acredita que é inviável o ensino direto de conceitos para a criança, porque isso não resultaria nada além de um verbalismo vazio. Sob influência da comunicação com adultos, é necessário oferecer à criança [...] “uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral” (TOLSTOI, apud VYGOTSKY, 1998, p. 105). Em vista de tais aspectos, alude à existência de dois tipos de conceitos, denominados respectivamente *cotidianos* e *científicos*. Os *conceitos cotidianos* são formados pela experiência empírica da criança, por intermédio das suas interações sociais, enquanto os *conceitos científicos* dependem de uma forma deliberada e sistemática de ensino.

Esses conceitos apresentam uma estreita relação entre si, tendo-se em vista que é pelo desenvolvimento de um conceito cotidiano que a criança pode incorporar os conceitos científicos. As contribuições que o trabalho pedagógico pode trazer para o desenvolvimento psíquico da criança, para além de seus conhecimentos cotidianos, colocam a educação escolar e o processo de aprendizagem numa posição de destaque.

No entanto, antes de adentrarmos nesse campo de discussões de desenvolvimento e aprendizagem, devemos atentar para o fato de que o desenvolvimento não se dá somente dentro de um contexto escolar, porém se inicia anteriormente. A criança aprende e se

desenvolve desde o nascimento, não se restringindo a uma página em branco que deve ser preenchida pelo conhecimento científico, ao ingressar na escola. Alguns autores distinguem o aprendizado escolar e sistematizado de outras formas de aprender. Destaca Luria:

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

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

O momento do ingresso da criança na escola é um período marcante em sua vida, sobretudo no que se refere às formas de contato, às exigências em relação ao comportamento e suas atividades, que agora estão além do reduto familiar, conforme acentua Leontiev (2006). Assim, o contexto escolar se reveste de características singulares:

O ensino e a educação são vistos como formas sociais de organização e apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Mas para que isso aconteça é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida a apropriação da cultura (LIBÂNEO, 2004, p. 119).

Nesse sentido, devemos considerar que, na concepção Histórico-Cultural, a criança só se desenvolve ao entrar em contato com o legado histórico da humanidade e apropriar-se do conjunto de objetos da cultura (roupas, hábitos, valores etc.). Dessa forma, o contexto no qual a criança está inserida, seja este familiar, seja educacional, caracteriza a formação dos sistemas psicológicos da criança e se tornam elementares no seu desenvolvimento psíquico. Essa nova perspectiva para o estudo dos processos psíquicos modifica a forma de conceber o desenvolvimento e nos faz repensar o papel da aprendizagem na formação do sujeito.

Vygotski (2006) reúne as três concepções mais importantes dentre as teorias que abordam a relação desenvolvimento-aprendizagem e posteriormente se posiciona diante delas. Seguindo seu estilo peculiar, explicita algumas teorias, a fim de descrever suas limitações e, em seguida, apresenta suas hipóteses e seu ponto de vista sobre a temática.

Na primeira abordagem teórica descrita, *desenvolvimento depende da aprendizagem*, pois é necessário que o desenvolvimento atinja uma determinada etapa, que inclui a maturação de determinadas funções, para que a criança adquirisse certos conhecimentos. Com base nessa perspectiva, Piaget³ desenvolveu seus pressupostos teóricos, pois propunha, em seus estudos, a independência entre o desenvolvimento psíquico da criança e seus processos de aprendizagem.

A segunda abordagem teórica define que *aprendizagem é desenvolvimento*, pois acredita existir um desenvolvimento paralelo entre esses dois processos, ou seja, a cada aprendizagem havia uma etapa do desenvolvimento correspondente. Essa é a posição teórica que fundamentou os estudos desenvolvidos por James⁴ e que atribuiu importância central à aprendizagem.

Para a terceira e última abordagem, *aprendizagem e desenvolvimento são coincidentes*, já que, da mesma forma que a maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, o processo de aprendizagem estimula o processo de maturação e o faz caminhar. As publicações de Koffka⁵ basearam-se nesses princípios teóricos.

As tentativas de compreender o binômio *desenvolvimento e aprendizado* ilustram os esforços dos teóricos em solucionar os debates nesse campo da Psicologia, principalmente os associados com os processos educacionais. No entanto, esses estudos não trouxeram contribuições relevantes na visão de Vygotski (1984), pois se mostraram incompletos, inconsistentes ou contraditórios.

Contrário a essas abordagens mencionadas, o autor enfatiza a ideia de que não devemos determinar o desenvolvimento em etapas, se a finalidade é justamente esclarecer as relações entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem. Além disso, salienta a necessidade de compreender em primeiro lugar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de modo geral e somente depois verificar as características dessa inter-relação, no ambiente escolar. Por isso, propõe que, para discutir a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, não podemos nos limitar a um único nível de desenvolvimento, mas determinar pelo menos dois níveis.

³ Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, que se dedicou à área de Psicologia e Epistemologia.

⁴ William James (1842-1910), psicólogo americano, que escreveu sobre vários aspectos da Psicologia humana.

⁵ Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo alemão gestaltista.

O nível de *desenvolvimento real*⁶ refere-se ao desenvolvimento das funções psíquicas da criança como resultado de um processo de desenvolvimento já completo. Esse nível representa um indicativo das capacidades psicointelectivas da criança, uma vez que define as tarefas que ela realiza por si só.

O segundo nível ou nível de *desenvolvimento potencial* pode ser definido como um processo, no qual determinadas funções psíquicas ainda estão por constituir-se. Desse modo, compreende o nível de tarefas as quais a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que pode fazer com o auxílio de adultos ou crianças mais experientes.

A disparidade entre as tarefas executadas de maneira independente pela criança e as tarefas que só pode desenvolver se forem dirigidas por adultos é nomeada de *zona de desenvolvimento próximo*. Tal constatação permite-nos ter uma noção do desenvolvimento que já está estruturado e do que ainda está em processo de maturação, constituindo uma ferramenta muito importante, no contexto educativo, capaz de ajudar a orientar de forma prospectiva o desenvolvimento da criança.

De modo geral, os testes comumente utilizados nas escolas definem apenas um nível do desenvolvimento ou, mais especificamente, o que a criança é capaz de realizar sozinha, o que, para Vygotski (2001), é evidentemente insuficiente. Assim, o autor faz uma analogia entre o desenvolvimento intelectual da criança com o trabalho de um jardineiro, isto é, não se pode avaliar o jardim pelos seus frutos, mas devem ser consideradas também as árvores que gerarão os frutos: “Eles subestimavam o estado do desenvolvimento como um jardineiro tolo: só pelos frutos já maduros. Não levavam em conta que o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001, p.333).

O processo educativo deveria orientar-se numa perspectiva prospectiva, porém as avaliações escolares têm como questão central verificar o que a criança pode realizar de maneira independente e, além disso, pressupõem uma expectativa mínima esperada para a série o qual frequenta. Uma prática pedagógica tradicional pautada, em métodos ortodoxos, volta-se para as deficiências da criança numa perspectiva do que ainda lhe falta, ao invés de reconhecer seu desenvolvimento potencial.

Com isso, os processos avaliativos desconsideram que, a partir da colaboração de pessoas mais experientes, a criança pode resolver tarefas que estão além de suas capacidades atuais, por meio da imitação. Entretanto, o processo de imitação na criança,

⁶ Essa terminologia pode diferir em algumas obras, pois há outras traduções para o mesmo termo, tais como *nível de desenvolvimento atual ou efetivo*. De maneira semelhante, o conceito de *zona de desenvolvimento próximo* também apresenta variações e pode ser traduzido por *zona de desenvolvimento proximal*.

conforme Vygotski (1996), difere do que ocorre com o animal, pois este pode imitar tão somente aquilo que tem capacidade para realizar. Para o animal, a imitação se restringe ao ato de reproduzir ações, enquanto, para a criança, esse conceito se amplia e adquire outro sentido:

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

A imitação, nesse caso, não é uma operação puramente mecânica ou automática, porém compreende tudo o que a criança pode fazer, através da ajuda ou do direcionamento de pessoas mais experientes. Se uma criança, por exemplo, copia um texto que não lhe apresenta qualquer sentido, a imitação para ela não passará de um ato de reproduzir uma tarefa e não irá favorecer seu desenvolvimento.

Desse modo, a aprendizagem configura-se como fundamental para o desenvolvimento da criança e, por essa razão, é extremamente importante a ajuda, a orientação e a colaboração do professor, no processo educativo, ao fazer demonstrações e propor perguntas sugestivas que possibilitem à criança realizar tarefas que superem os limites de sua potencialidade atual.

Essa nova perspectiva teórica nos permite refletir acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e revoluciona a concepção de criança e do processo educativo. Para o Enfoque Histórico-Cultural, não é necessário que a criança se desenvolva para aprender, como propunham algumas teorias anteriores, de maneira que o processo de colaboração do professor é fundamental para promover o desenvolvimento psíquico da criança. Além dos instrumentos ou signos que auxiliam a interação da criança com o meio social, as pessoas também podem se caracterizar como mediadores desse processo.

O termo *mediar*, proveniente do latim *mediare*, significa *estar no meio* ou *intervir acerca de*. Assim, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, destacando-se que parceiros mais experientes podem igualmente ser mediadoras uns dos outros. Isso significa ter em vista o lugar que as crianças podem ocupar, nesse processo.

Vale ressaltar, portanto, que o processo de colaboração de pessoas mais experientes na realização das mais diversas tarefas é responsável pela mediação cultural ou interação da criança com o mundo externo. Por conseguinte, é possível estabelecer uma relação ativa

com o ambiente mediado pelo educador e por objetos que possam desempenhar o papel de mediadores: “O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

Diante desse fato, o processo de desenvolvimento deve guiar-se baseado no que a criança pode vir a ser e não em seu desenvolvimento já cristalizado. De outro modo, estaríamos cometendo o erro de considerar que aprendizagem é desenvolvimento e não que apenas esta conduz seu curso. Por uma ótica prospectiva para o desenvolvimento, podemos asseverar que *o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*.

No entanto, é fundamental frisar que o termo *adiantar ao desenvolvimento*, que Vygotski utiliza, não faz alusão à antecipação do aprendizado ou da escolaridade. Nesse caso, o termo significa que o ensino deve voltar-se não só para as funções já maduras, mas também para as funções que ainda estão por se constituir, no intuito de favorecer o desenvolvimento. Caso contrário, o ensino perderia seu sentido, se as tarefas propostas às crianças incluíssem somente aquilo que ela já é capaz de fazer: “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2001).

Se o professor não reconhecer o aprendizado como um processo socialmente facilitado, não irá favorecer interações entre as crianças (VYGOTSKY, 1984). Todavia, não podemos compreender a mediação de forma linear, concebendo-a como um simples interacionismo entre o indivíduo e o educador. É necessário que a prática docente esteja voltada para uma intervenção intencional, no processo de desenvolvimento psíquico da criança. A organização e a disposição da sala de aula são bons indícios de como o professor vê as interações entre as crianças, no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva teórica modificou a concepção que tínhamos do desenvolvimento psíquico, pois alterou as concepções tradicionais de desenvolvimento, ao designar que o ensino orientado apenas para o desenvolvimento já realizado é ineficaz, uma vez que não dirige o processo de desenvolvimento, porém vai a reboque dele. Sob esse ponto de vista, podemos afirmar que

[...] o ensino representa, então, o meio através do qual desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento. Vygotsky⁷ critica a intervenção educacional que se arrasta

⁷ Embora a obra seja de autoria de Vygotski, essa é uma edição organizada e comentada por outros autores.

atrás dos processos psicológicos desenvolvidos ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes. (VYGOTSKY, 1984, p.148).

Com isso, o aprendizado configura-se como uma rica fonte de desenvolvimento, já que algumas funções psíquicas não se desenvolveriam, se o aprendizado não lhe servisse de guia. Por isso, é relevante observar a quem se dirigem os propósitos educativos, quem é o indivíduo que se educa e aquilo que, mediado pelo professor ou por outra criança, ele possa vir a ser.

Para Oboukhova (2006), a educação é necessária para o desenvolvimento do homem, no entanto, há uma linha tênue que separa educação e desenvolvimento. Educação não é o mesmo que desenvolvimento, porque é a educação que cria a *zona de desenvolvimento próximo*, responsável por colocar os processos inerentes em desenvolvimento.

Dessa maneira, Vygotski (1984) destaca que aprendizado não é desenvolvimento, mas pode resultar em desenvolvimento, se adequadamente organizado. As discussões precedentes nos demonstram a importância da escola e do trabalho pedagógico, no desenvolvimento psíquico da criança. Conforme Basso (1998), o planejamento das tarefas ajuda o docente a executar seu trabalho, buscando compreendê-lo e redimensioná-lo constantemente.

Assim, toda ação pressupõe um planejamento das atividades propostas, com a finalidade de se definir metas para a atividade educacional, isto é, para quem se ensina, o que se ensina, qual a metodologia a ser utilizada, quais os critérios e os instrumentos de avaliação. Entretanto, de acordo com Mello (2003), o planejamento de ensino transformou-se mais em uma exigência burocrática do que em uma proposta de ação que explicita uma efetiva prática pedagógica. Na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural, a elaboração do plano de ensino adquire um novo sentido:

[...] longe de ser uma resposta a exigências burocráticas – torna-se, inicialmente, uma atividade que projeta e antecipa a ação docente e, assim, permite que o educador programe sua ação como uma travessia que encontra e o horizonte que pretende alcançar em relação ao desenvolvimento dos seus alunos; em seguida torna-se instrumento que orienta e controla a execução da ação; e, finalmente, torna-se a base de avaliação do trabalho desenvolvido. (MELLO, 2003, p.31).

O planejamento de cada ação prática sempre traz imbricado um posicionamento teórico do docente. O modo como o professor concebe a criança, o processo de ensino-aprendizagem e a autonomia que a escola lhe garante pode viabilizar suas ações no meio

educacional e determinar seu posicionamento, dentro da sala de aula. Uma prática baseada em concepções tradicionais centraliza o processo de ensino na figura do professor e se apoia numa suposta *superioridade intelectual* para legitimar suas ações. Nesse caso, o processo de ensino se resume a uma *transferência de conteúdos* reproduzidos de forma passiva pela criança.

Conforme Mello (2006 b), a concepção de criança dos educadores influencia o desenvolvimento infantil, visto que essa concepção subjaz às atividades que lhe são propostas. Em decorrência, é possível verificar que o posicionamento teórico dos professores pode trazer implicações na orientação de suas metodologias de ensino, na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, na organização dos currículos e na natureza das relações professor-aluno.

A compreensão da dinâmica dos aspectos psicológicos do desenvolvimento é que auxilia o professor a entender como os alunos aprendem. Diante desse fato, nos questionamos se os professores compreendem o seu papel dentro da sala de aula e quais os objetivos de seu trabalho, ou seja, de *onde partem e onde pretendem chegar*. Será que os professores sabem como as crianças aprendem e como esse processo ocorre?

Martins (2007) discutiu essas ideias e concluiu que, em muitas situações, os professores não têm dimensão de como o conteúdo trabalhado pode provocar o desenvolvimento psíquico da criança:

Nem sempre a adesão de educadores e psicólogos a dadas tendências pedagógicas se faz acompanhada do correspondente conhecimento sobre seus fundamentos; e mais, sobre suas dimensões político-ideológicas e sobre suas conseqüências sociais. (FACCI, apud MARTINS, 2007, p.124).

Nesse sentido, faz-se necessário buscar alguns delineamentos da prática pedagógica que fundamentam a ação docente dos professores. Todavia, o que nem sempre se evidencia é que a prática docente está articulada com as bases teóricas que o subsidiam e isso pode ter algumas implicações para o trabalho do professor. Enfatiza Mello (2003, p. 25): “[...] sem poder lançar mão de determinada teoria que anuncia como orientadora de sua ação, o professor desenvolve sem se dar conta, uma prática pedagógica baseada em outra teoria”. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, dificulta o entendimento de quem é a criança com a qual trabalham e como se desenvolvem suas funções psíquicas.

Nessas circunstâncias, algumas dessas práticas têm levado ao fracasso escolar e foram definidas por Basso (1998, p.1) como “rotineiras, estereotipadas, muitas vezes baseadas

em ideários pedagógicos simplificados, quase clichês que perderam o potencial para a análise crítica da realidade e do enfrentamento de problemas educacionais”.

Por isso, acreditamos que muitas dessas práticas estão atreladas às condições de formação e qualificação dos professores. Portanto, algumas questões nos inquietam: onde e como os professores aprenderam a ensinar? Os professores teriam uma formação específica para alfabetizar?

Em vista dessa situação, a organização prévia do trabalho pedagógico se faz necessária, pois a prática deve ter um sentido e uma finalidade, quer dizer, é imprescindível que o professor compreenda o significado de sua atividade e possa refletir criticamente sobre ela. Se isso não acontece, a atividade torna-se alienante tanto para quem a realiza, quanto para quem se submete a ela.

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico representa uma ferramenta importante de ação e transformação, que tem como finalidade definir e planejar as ações educativas da escola. Ele pode ser compreendido como um planejamento que consolida as ações prospectivas da instituição, pois, ao traçar um plano de ação, é possível refletir, organizar e avaliar as possibilidades de atuação.

De acordo com Kramer (2006 a, p.53), “[...] o projeto político pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções”.

A materialização do projeto político-pedagógico se dá num documento oficial de produção coletiva. Ele sistematiza a proposta pedagógica da escola e expressa suas intenções, por meio de ações explícitas, metas, objetivos e metodologia de ensino. Sua denominação engloba a dimensão política e a pedagógica, que podem ser mais bem explicitadas da forma seguinte:

[...] político, no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e também pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seu propósito, sua intencionalidade (unicidade teoria e prática, construção do currículo, qualidade do ensino). (VEIGA, apud ROSSI, 2003, s.p.).

Suas bases são alicerçadas em fundamentos teóricos e metodológicos, mais especificamente, em suas ideias, crenças e concepções, as quais podem guiar a prática do professor em sala de aula. Assim, podemos inferir que as concepções de criança que

sustentam o projeto político-pedagógico da escola conduzem o olhar dos professores e subsidiam suas práticas educativas. Contudo, seu desvelamento pode gerar controvérsias, uma vez que não podemos afirmar que as diretrizes do projeto pedagógico direcionam, de fato, as propostas pedagógicas.

Por essas considerações, o projeto pedagógico pode enveredar-se tanto pelos caminhos da mudança e constante revisão, quanto da manutenção daquilo que já está estabelecido. Ele pode estar voltado mais para uma exigência burocrática do que para a utilização de um instrumento essencial de intervenção educacional. Veiga (2003) afirma que o projeto pedagógico pode servir para perpetuar o instituído, ao enfatizar os aspectos técnicos, em detrimento dos políticos e culturais.

Sendo assim, concluímos que a concepção do professor e da escola acerca do desenvolvimento psíquico da criança se torna referência para a ação docente e é fator relevante, na orientação e seleção das atividades propostas. Na perspectiva histórico-cultural, a atividade assume para a criança um papel de destaque na aquisição de conhecimentos e pode interferir nos processos de desenvolvimento.

2.2 – Atividade escolar: humanização ou alienação?

Se a apropriação representa a principal via em direção ao desenvolvimento psíquico e é por meio da atividade que o homem interage com a realidade social, podemos destacar a importância da atividade, na constituição do universo psicológico do homem. Partindo dessa premissa, Leontiev, psicólogo russo, dedicou-se ao estudo do conceito de atividade e reuniu algumas objeções, em sua obra mais conhecida – *O desenvolvimento do psiquismo* – na qual lançou as bases para a compreensão de sua posição teórica:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

Contudo, o trabalho, que é a forma histórica de se conceber a atividade humana, representa para o homem atual a realização de uma atividade em troca de um salário, conforme prega o sistema econômico vigente. Por isso, as atividades realizadas não estão voltadas para a satisfação de suas necessidades biológicas, como o fazem os animais, mas

estão direcionadas no sentido de produzir os meios que satisfaçam essas necessidades, conclui Duarte (2004).

Como explicitou Leontiev (1978), os animais possuem uma relação direta entre o motivo e o objeto da atividade, pois estes estão orientados por uma necessidade biológica e submetidos a condições naturais. Entretanto, a orientação da atividade humana não coincide com o seu motivo, o que se deve à divisão da atividade em diferentes operações independentes e submetidas a relações sociais. A atividade humana adquire, portanto, uma nova configuração, pois essa relação é mediatizada e indireta. Com isso, se as atividades não estão mais pautadas em necessidades biológicas, exige-se que o homem reflita o sentido e o significado de suas ações por meio da consciência.

Em uma outra vertente, o autor aponta a dissociação entre o sentido e o significado dado pelo conteúdo da atividade, como um processo de alienação, atribuindo-o à divisão social do trabalho e ao desenvolvimento da propriedade privada:

A alienação da vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. (LEONTIEV, 1978, p. 122).

Nessa perspectiva, é relevante destacar, conforme Souza (2007), a importância das contribuições do Enfoque Histórico-Cultural, para compreender a relação da *atividade* com a maneira como a criança aprende, organiza seus processos psíquicos e se desenvolve. Tais inferências são fundamentais para discutir as repercussões, no ambiente escolar, da relação entre os motivos e os fins das ações, ou seja, se os motivos que levam a criança a desenvolver determinada atividade coincidem ou não com os objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, Mello (1999) enfatiza que o motivo da ação do professor deve estar em consonância com seu objeto, ou seja, “[...] é preciso que a criança seja motivada pelo resultado de sua ação e atribua um sentido para essa apropriação”. Se isso não ocorre, a criança se apropria do objeto, mas não reproduz o seu uso social, tornando-se *alienada* em relação a sua atividade.

Nenhum indivíduo realiza uma atividade, se não tiver um motivo para isso ou uma finalidade a ser alcançada. Se uma atividade realizada não tem um fim, caracteriza-se como injustificada, vazia ou desprovida de sentido. Torna-se evidente que uma criança,

que não compreendeu os motivos que a impulsionaram a realizar certa atividade, nem tampouco o resultado de sua ação, não é capaz de reproduzir as qualidades humanas.

Dessa maneira, quando um determinado conteúdo tem um planejamento e é intencionalmente selecionado, há maior probabilidade de adquirir sentido para a criança. Contudo, planejar a educação, numa sociedade determinada pela organização capitalista, transformou-se em uma tarefa de preparar as crianças para competirem. Sob o discurso de que a escola deve se ajustar às necessidades do mercado de trabalho, valorizam-se determinadas experiências, em detrimento de outras, e a infância passa a ser compreendida como uma etapa *preparatória* para a vida adulta.

As atividades, sob essa ótica, são de caráter utilitário, quer dizer, as atividades devem ter uma finalidade específica (aprendizagem da escrita, coordenação motora, entre outras) e os métodos educativos pautam-se no individualismo e na competitividade. Além disso, é preciso salientar que os métodos de avaliação estão sempre baseados em índices de rendimento, os quais são mensuráveis através de um conceito ou uma nota. Nas palavras de Leontiev,

[...] você pode tentar com muito, muito afincado conquistar as boas graças da professora, mas mesmo assim ela lhe dará uma nota baixa por escrever os nomes das flores e dos pássaros com letras maiúsculas na prova de ditado, mesmo quando você lhe dá a desculpa de que todo mundo em casa e no jardim de infância aceitava: “Eu não fiz de propósito”, “Eu não sabia”, “Eu pensei que estava certo”. É aquilo que nós, adultos, chamamos de objetividade da nota escolar. (LEONTIEV, 2006, p. 62).

Por conseguinte, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são associados a índices de desempenho escolar e cada aluno possui uma ficha individual com seus respectivos registros. O processo de avaliação encontra-se mais voltado para a realização de exercícios e de suas respostas corretas do que para a aprendizagem e a apropriação do conhecimento pela criança, ou seja, “[...] ensina a avaliar o que o aluno é capaz de memorizar, reproduzir e, dessa forma, ensina o aluno a memorizar e reproduzir, a responder ‘certo’ para ‘passar de ano’ e não valoriza o conhecimento e a aprendizagem” (MELLO, 2003, p. 47).

Desse modo, a transição do período pré-escolar para o ensino fundamental representa uma mudança significativa, na rotina diária das crianças, que inclui a disposição e a organização do espaço das salas de aula com carteiras enfileiradas, giz e lousa, metodologia de ensino diferenciado, além das constantes avaliações que caracterizam tais atividades como escolarizantes.

A partir dessa ótica, a atividade dirigida é considerada pelos professores como o tempo mais importante da vida da criança na escola, em detrimento do brincar livre, do desenho, da filosofia e das artes. Nesse contexto *produtivo*, há uma tendência de vincular a brincadeira aos fins educativos.

Sob a égide capitalista, a alfabetização passou a ser concebida como o início de uma preparação para a *vida produtiva* e tornou-se o objetivo central das atividades educacionais. Com isso, podemos concluir que as atividades que envolvem as práticas de leitura e escrita se sobressaem, ou seja, a maior parte do tempo em que a criança permanece dentro da escola destina-se a essas atividades. No entanto, questionamo-nos sobre que sentido essas atividades adquirem, para a criança que as realiza.

Para Vygotski (1984), essa situação se assemelha ao processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como a de tocar piano, pois se desenvolve a destreza dos dedos e a habilidade de ler as partituras, enquanto se toca o instrumento, porém o indivíduo não está envolvido na essência da música.

De acordo com Basso (1998), as atividades que se restringem a conteúdos repetitivos, por intermédio de operações mecânicas, não favorecem a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da criança. Do mesmo modo, o simples contato da criança com um objeto da cultura não é suficiente para que se aproprie dele, porque é necessário que ela presencie suas situações de uso. Para que a criança se aproprie do conhecimento, tem que estabelecer uma relação ativa com o ambiente e reproduzir o uso social dos objetos da cultura.

A aprendizagem, sob esse enfoque, não compreende a apropriação que a criança faz da realidade como um ato passivo, nem a toma como um *depositário de habilidades*. A passagem do mundo social ao mundo psíquico, conforme Asbahr e Souza (2007), não é um processo linear, no qual o mundo psíquico se resume a uma *cópia passiva* do mundo social. As apropriações estão vinculadas ao sentido pessoal atribuído às significações sociais. Por isso, a criança deve descobrir os usos dos objetos, através de situações em que presencia a sua utilização. Isso significa que com a participação de situações de leitura e escrita, a criança compreende sua função social.

Os tradicionais exercícios de treino ou ditado não visam à apropriação da leitura e da escrita. Restringi-las a um ato mecânico e artificial não permite que a criança se envolva na atividade, nem sinta a necessidade de se apropriar desses objetos. Assim, o hábito motor acaba por encobrir a função social da leitura e da escrita como um ato de informar,

encantar, expressar, registrar: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1984, p.119).

Tais atividades estão voltadas, mais propriamente, para atender mais a uma exigência do professor e da escola, do que a uma necessidade da criança, que não atribui sentido para essa tarefa. Com relação à leitura e à escrita, podemos afirmar:

Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. (VYGOTSKY, 1984, p.133).

Atualmente, presenciamos a existência de um grande paradoxo nas escolas, pois estas atribuem muita importância à alfabetização e destinam grande parte de seu tempo aos afazeres associados à leitura e à escrita. No entanto, não propiciam à criança a apropriação desses signos tão complexos, enquanto instrumentos culturais essenciais no seu desenvolvimento psíquico. Nessa mesma perspectiva, Vygotski (1984) atenta para o estreito espaço que a escrita ocupa, no ambiente escolar, em detrimento do papel fundamental que adquire, no desenvolvimento cultural da criança.

Nesse sentido, destacamos a importância do processo educativo na organização, orientação e escolha de atividades que encaminhem a criança a uma efetiva apropriação do conhecimento. Entretanto, o desenvolvimento dos processos psíquicos, na infância, numa abordagem histórico-social, acontece qualitativamente e não quantitativamente, ou seja, a quantidade de tarefas não é indicativa de que as possibilidades de apropriação se ampliarão.

Ao contrário, é preciso eleger atividades que propiciem a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação ativa da criança, na sua elaboração e execução. As atividades individualizadas, comumente priorizadas em sala de aula, dificultam o contato entre as crianças. Desse modo, é necessário propor atividades que podem ser desenvolvidas em grupo ou que favoreçam a interação entre as crianças, tendo-se em vista a importância da mediação cultural.

Diante de uma imensidade de possibilidades, tanto de apropriação quanto de objetivação dos elementos da cultura e das constantes mudanças nas oportunidades para a experiência humana, não podemos afirmar que existe um esquema universal que represente um sistema de aprendizado de uma criança idêntico ao de outra, mesmo que

estes sejam muito semelhantes. Conforme Vygotski (1984), sob esse ponto de vista, estaríamos anulando as diferenças individuais e homogeneizando o processo de desenvolvimento psíquico.

Quando as diferenças individuais são negligenciadas, o processo educativo de uma criança é tomado como análogo ao de outra, e há uma padronização do ensino. Num contexto no qual o professor se orienta pelo ritmo de aprendizagem que segue a maioria da sala, as crianças que destoam ou que apresentam variação nesse ritmo são reconhecidas como aprendizes *atrasados ou lentos*.

De acordo com Patto (1996), é necessário revisar alguns aspectos do ensino, no meio educacional, pois o professor organiza sua prática de acordo com modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, o que, de fato, não condiz com a realidade. Por isso, assinala que o ensino oferecido pelas escolas é inadequado, porque muitas vezes pressupõe que a criança tem habilidades, as quais nem sempre possui.

Quando o desempenho de uma criança não corresponde às expectativas impostas pelo professor, a tendência é que ela fique isolada do restante da sala. Sendo assim, seu processo de desenvolvimento torna-se comprometido, porque há uma segregação e submissão da criança à atividades programadas e mecanizadas, consideradas específicas para suas necessidades. Em uma tentativa de *incluir ou ajustar* a criança à sala, o professor comete o equívoco de *excluí-la*.

Assim, é relevante compreender que o processo de humanização da criança se constitui na relação dialética entre a apropriação da experiência humana acumulada e da sua objetivação. Em função das práticas desenvolvidas, a aprendizagem pode ser dificultada ou mesmo negada, e a criança fica à margem desse processo.

De fato, o desenvolvimento do psiquismo humano não é orientado somente pelo aspecto biológico, mas se constitui a partir da cultura produzida historicamente e dos processos de educação. É somente pela compreensão dos processos de desenvolvimento que a educação escolar pode orientar-se, de modo a garantir a apropriação e a objetivação do conhecimento.

Por isso, concordamos com Mello (2006) que a intervenção pedagógica intencional é fundamental, no sentido da humanização da criança, pois, dentre as finalidades do processo educacional, destacamos, enquanto papel do professor,

[...] analisar as interpretações que as crianças fazem da cultura de que se apropriam e garantir sua adequada apropriação, conhecer a situação social de

desenvolvimento das crianças, fazer incidir o ensino em sua zona de desenvolvimento próximo, criar novas necessidades humanizadoras nas crianças, além de mediar e criar mediações para garantir o acesso das crianças ao conjunto da cultura de forma a garantir que se apropriem dela ao máximo de modo a reproduzir para si as funções psíquicas superiores sob a forma das máximas qualidades humanas [...] (MELLO, 2006 c, p. 94).

A partir de um olhar crítico, procuramos explicitar os fatores essenciais que explicam o desenvolvimento psíquico da criança e os fundamentos que condicionam as práticas pedagógicas, as atividades propostas e sua importância para a apropriação da cultura, através das experiências da criança.

Nesse sentido, a fim de compreender de maneira mais ampla a proposta pedagógica para as crianças de seis anos de idade e como essas práticas conduzem o desenvolvimento infantil, adentramos as salas de aula. As discussões que envolvem a orientação teórica, a trajetória percorrida e a instituição escolhida integrarão o capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA: COMO DELINEAMOS NOSSO
PERCURSO E QUAL OLHAR ORIENTOU NOSSOS PASSOS

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira "morta", não "abstratamente", não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução. (Lénine)

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA: COMO DELINEAMOS NOSSO PERCURSO E QUAL OLHAR ORIENTOU NOSSOS PASSOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram nosso olhar e subsidiaram as discussões desta pesquisa de Mestrado. Com base em uma perspectiva histórica e social para a formação e desenvolvimento do ser humano, pretendeu-se compreender como se estruturou uma nova perspectiva para a Psicologia e quais premissas possibilitaram a utilização de outro método, para analisar a dinâmica do desenvolvimento psíquico.

Embora os fundamentos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural sejam amplamente conhecidos e divulgados, no meio educacional, principalmente por intermédio de estudiosos contemporâneos que se constituem como fontes secundárias, nem todos os trabalhos se preocupam em explicitar as raízes que o compõem. Assim, propusemo-nos não somente interpretar os fenômenos psíquicos a partir dessa estrutura teórica, mas também compreender o caminho epistemológico que lança os alicerces para a busca e a construção do conhecimento.

Como ponto de partida, apresentamos a crise na Psicologia soviética e a tentativa de Vygotski em defender a criação de uma *nova* Psicologia, que fosse condizente com o projeto de uma nova sociedade comunista em construção. Assim, é nas premissas definidas pelo pensamento de Marx, que Vygotski encontrou a base teórica para que se inaugurasse um novo enfoque na Psicologia soviética. Nesse sentido, discutimos de forma sucinta as bases filosóficas que fundamentaram suas ideias, mais especificamente, o Materialismo Histórico-Dialético. O intuito é salientar a importância desses princípios filosóficos para a elaboração de uma *nova* Psicologia e, mais do que isso, apresentar uma nova abordagem que possibilitasse conceber os processos psicológicos.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que há várias acepções para denominar a Psicologia sob esse enfoque, tais como: Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica e Enfoque Histórico-Cultural. Concordamos com Oliveira (1997), quando salienta que a produção de Vygotski não constitui um sistema explicativo completo, em torno do qual se possa organizar uma *teoria vygotskiana* amplamente estruturada, embora seus estudos tenham se multiplicado através de seus colaboradores (Luria e Leontiev). Partilhando dessa mesma ideia, Beatón (2005) afirma que a morte prematura de Vygotski

não lhe permitiu concluir seus estudos e, por isso, seu constructo teórico não é um sistema fechado, mas apenas nos orienta em direção ao conhecimento. As diversas definições e classificações para o termo Histórico-Cultural podem gerar divergências na sua compreensão. Por conseguinte, em consonância com as ideias apresentadas, optamos por utilizar a terminologia Enfoque Histórico-Cultural, por acreditar que melhor as define.

Além disso, a fim de compreender as questões formuladas para a pesquisa, decidimos por realizar um trabalho de campo no sentido de estabelecer, diante de uma reestruturação educacional, as implicações relativas à prática pedagógica desenvolvida. Por isso, nos itens subsequentes, também apresentamos os aspectos que incluem os critérios para a escolha do local de pesquisa, a caracterização do contexto institucional e dos participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados.

3.1 – A construção de uma nova ciência psicológica e os fundamentos filosóficos marxistas

O início dos anos 1930, na Rússia, fora marcado por um período de intensas perturbações de cunho político, econômico e por um remanejamento ideológico em virtude do período vivido na extinta União Soviética. Diante do processo revolucionário da época (1917-1930), tornou-se difícil conceber o homem a partir de uma perspectiva alheia às transformações sociais e históricas, ou seja, não havia como desvincular o mundo psicológico da realidade social, econômica e cultural, na qual o indivíduo estava inserido.

Contudo, isso não se fazia possível, pois as concepções da época não comportavam a compreensão do homem em sua totalidade. Os sistemas teóricos, presentes até então (Psicanálise, behaviorismo e Psicologia subjetiva), pautavam-se em concepções idealistas e objetivistas para explicar o fenômeno psicológico. Esse impasse gerado pela falta de unidade e coerência nas pesquisas desenvolvidas pela Psicologia vigente não permitiam conciliá-las num conjunto teórico consistente (TULESKI, 2002).

Assim, tornou-se inconcebível, na visão de Vygotski (1996), o ecletismo imposto pelas teorias fragmentadas, que, por conceitos explicativos gerais, enfatizavam o comportamento (externo) ou a consciência (interno). Fazia-se necessário abandonar essas visões e pensar o homem a partir do espectro delineado pela sociedade comunista.

As barreiras políticas e culturais provenientes do momento histórico enfrentado pelos soviéticos tornaram ainda maiores os esforços empreendidos na tentativa de encontrar uma saída para essa controvérsia. Segundo Molon (2003), Vygotski não se propôs solucionar todos os problemas da Psicologia, mas a formulá-los de maneira correta. Embora comumente se atribua o mérito dessa empreitada unicamente a Vygotski (1896-1934) e aos seus estudos, vale destacar a importância das contribuições dos trabalhos de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e de Aléxis Leontiev (1903-1979), para o estabelecimento de uma ciência psicológica integrada.

Como alternativa para essa problemática, surgiu a necessidade de criar uma novo enfoque para a Psicologia que se constituísse numa unidade integradora desses sistemas teóricos, segundo ressalta Vygotski (1997, p 265, tradução nossa): “A psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz”. Todavia, não se trata de criar uma Psicologia que resultasse na síntese entre os aspectos do comportamento (externo) e da consciência (interno) do indivíduo, mas de construir uma *nova* Psicologia.

A busca de Vygotski por edificar uma Psicologia *geral*, que unificasse seus ramos particulares (a Psicologia experimental, do desenvolvimento, vocacional, entre outras), era uma constante em sua obra, como podemos verificar:

[...] a ciência geral surge da necessidade unificar os ramos heterogêneos do saber. Quando disciplinas análogas acumulam quantidade suficiente de material em domínios relativamente distantes entre si, surge a necessidade de unificar o material heterogêneo, de estabelecer e determinar a relação entre os diferentes domínios e entre cada um deles e a totalidade do saber científico. (VYGOTSKI, 1997, p. 267-268, tradução nossa).

O autor ainda reitera essa ideia, quando questiona se a tendência de que qualquer ideia nova em Psicologia se converta em lei universal não poderia significar “[...] que todas estas idéias estejam esperando que chegue a idéia-mestra e ponha em seu lugar cada idéia particular e identifique qual é seu significado?” (VYGOTSKI, 1997, p. 277, tradução nossa). Nesse ponto de vista, o intento da Psicologia *geral* era possibilitar a explicação dos processos psíquicos, com uma perspectiva que integrasse o biológico e o psíquico.

No entanto, conforme Tuleski (2002), a construção de uma nova Psicologia apontava para a necessidade de um método que pudesse fundamentar e orientar a realidade que agora se faz de maneira mais ampla e não mais em partes isoladas. Portanto, postular um corpo conceitual que sustentasse essas explicações exigia uma nova delimitação metodológica.

Assim, é nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que Vygotski encontrou as bases epistemológicas que lhe permitiriam abarcar, numa mesma abordagem, questões objetivas e subjetivas. Dessa forma, a realidade pôde ser reinterpretada, fundamentando-se na materialidade e na lógica dinâmica dos fatos.

Vygotski partiu desses princípios para compor uma Psicologia marxista, ao compartilhar dessas ideias, porém contestava as simplificações ou a utilização de partes isoladas da teoria, tendo sido enfático, ao afirmar: “Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (VYGOTSKY, 1984, p.10). Nesse sentido, posicionou-se criticamente diante das teorias psicológicas que se apropriavam superficialmente da obra de Marx e se caracterizam como marxistas, resultando, muitas vezes, em distorções ideológicas.

Atento a esse fato, Duarte (2001) esclarece que Vygotski não utilizava o adjetivo marxista para derivar a Psicologia apenas por estabelecer uma relação linear entre a suas pesquisas e o pensamento de Marx, mas por analisar os processos psíquicos por meio de um viés histórico e social. Todavia, isso não se caracteriza como uma simples adequação ou ressignificação do pensamento marxista, com a finalidade de construir um novo enfoque para a Psicologia:

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa o emparelhamento dos fenômenos da cultura aos equivalentes econômicos, nem a redução da cultura a fator econômico. A dialética não é o método da redução: é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. (KOSIK, 1976, p. 32).

O emprego desse método possibilitou que Vygotski estruturasse uma Psicologia científica e atribuísse um caráter social e histórico para a formação do psiquismo, ou seja, o desenvolvimento se origina na sociedade e na cultura, por meio das relações sociais. Pensar o homem a partir do materialismo histórico e dialético significa, para Constantino,

[...] entendê-lo regido por leis que são sociais, correspondentes a determinadas etapas de evolução de suas forças produtivas materiais, sem, no entanto, negar-lhe a capacidade de transformar, através do movimento dialético da história, seu modo de vida e sua sociedade. (2007, p.41).

Em decorrência, o projeto de Vygotski de consolidar a Psicologia como uma ciência que superasse a dicotomia entre sujeito e objeto se concretizou por intermédio da doutrina materialista e dialética da história. Nessa doutrina, o trabalho se constitui como a tese central da história humana, porque a atuação do homem sobre a natureza não se restringe, como no caso dos animais, à satisfação das necessidades imediatas. A conduta humana difere da conduta animal, graças a sua capacidade de organizar e planejar suas ações antecipadamente.

Como Marx explicita, em *O Capital*, “[...] até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. [...] ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção” (1982, p. 150). Assim, foi através do trabalho e da produção de seus meios de sobrevivência que o homem dominou as forças naturais e conquistou autonomia, diante da natureza.

À medida que o homem atua sobre a sua realidade e a transforma, esta lhe fornece subsídios para sua constituição psicológica. Ao se apropriar da cultura produzida socialmente, transforma-a num elemento constitutivo do próprio ser, isto é, por meio de sua atividade ou do trabalho é que o homem se objetiva, modificando a natureza e a si mesmo, sendo assim, “o indivíduo é produto e agente ativo no processo de criação de seu próprio psiquismo” (VYGOTSKY, apud MARTINS, 2006, p.57).

Com a finalidade de realizar sua atividade, o indivíduo apropria-se do conhecimento acumulado pelo desenvolvimento histórico e é através dessa apropriação que se objetiva e torna-a parte integrante de sua transformação, ou seja, conforme Duarte (2001):

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

Rossler (2007) explica a relação entre apropriação e objetivação, ao afirmar que ao mesmo tempo em que o homem transforma o processo de trabalho, criando instrumentos, utensílios, maquinaria, entre outros elementos, desenvolve igualmente suas forças essenciais, suas capacidades físicas e psíquicas. Entretanto, tais apropriações desencadeiam no homem outras necessidades, que o guiarão para novas objetivações e

novas apropriações, num processo que não se finda, isto é, a dinâmica histórica da formação do homem é dialética.

Por isso, conforme Kosik (1976), a produção de conhecimento não é um ato contemplativo, no qual é possível compreender a coisa em si, por meio da simples contemplação ou reflexão, porém se faz somente mediante uma determinada atividade. Para conhecer as coisas em si, o homem deve primeiramente transformá-las em coisas para si, submetendo-as à práxis e entrando em contato com elas.

Para o autor, o homem só pode conhecer a realidade, à medida que cria a realidade humana, e se comporta antes como um ser prático. Esse processo implica uma recíproca transformação, ou seja, um [...] “processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido” (KOSIK, 1976, p. 111).

Desse modo, a condição humana não é fixa nem imutável, mas pode modificar-se por intermédio da cultura, uma vez que o indivíduo não é o reflexo direto ou *espelhamento* da realidade: é um sujeito ativo e transformador. Vygotski (1984), portanto, rejeita o ponto de vista que concebe o desenvolvimento cognitivo como produto da acumulação gradual de mudanças isoladas e propõe que o desenvolvimento da criança seja [...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma ou de outra (VYGOTSKY, 1984, p. 83).

A dinâmica da atividade humana possibilitou, desse modo, que esse enfoque pudesse pensar o indivíduo e seu desenvolvimento de maneira integral. Marx (1984), em oposição a concepções anteriores, as quais concebem a subjetividade e a objetividade como aspectos independentes, acreditava que o homem se torna sujeito e objeto de uma unidade dialética em constante movimento de transformação, visto que a ação que o sujeito exerce sobre o objeto transforma o objeto e o próprio sujeito. Nesse sentido, a ênfase dada ao trabalho se deve ao fato de que ele representa a atividade pela qual o sujeito se opõe ao objeto, pelo princípio da contrariedade.

É na lógica dialética, mais especificamente na filosofia idealista alemã, que Marx buscou subsídios para compreender o processo de transformação da realidade e as condicionantes de sua estrutura e funcionamento. No entanto, conforme Fromm (1962), Marx se propôs superar a visão idealista da história e conferiu um novo caráter para o método dialético de Hegel. Através de uma apropriação crítica da dialética hegeliana, Marx partiu das condições econômicas e das relações sociais, nas quais o indivíduo estava

inserido, ao invés de partir das ideias dele, ou seja, [...] “não explica a práxis a partir da idéia, explica as formações de idéias a partir da práxis material” (MARX, 1984, p.48).

Portanto, é necessário pensar o movimento de transformação da realidade por uma materialidade, pois as condições de existência do homem não podem ser desvinculadas das suas condições materiais e históricas. É com base nesse ponto de vista que o pensamento marxista propôs uma concepção materialista da história, segundo a qual as condições econômicas ou materiais da sociedade engendram os acontecimentos históricos. Conforme Marx (1984), a forma como o homem interage com a natureza e produz suas condições de subsistência depende dos meios concretos de que dispõe e tem que reproduzir. Por consequência, defende que as condições de existência do homem estão atreladas às suas condições materiais:

Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua existência. (MARX, 1984, p.15 - grifos no original).

Segundo Carvalho e Silva (2006), Marx acreditava que o caráter essencial de cada sociedade está no seu modo de produção, que se modifica ao longo do tempo e condiciona as relações sociais. As formas que as sociedades adquiriam eram estabelecidas pelos diferentes processos produtivos, e as mudanças sociais que ocorriam em função das transformações seriam decorrentes dos conflitos entre os interesses das classes sociais. Em decorrência, para compreender a atividade humana é fundamental conhecer as condições materiais sobre as quais ela está assentada.

Assim, a construção de uma Psicologia materialista, que não concebe o indivíduo como um organismo que deve se adaptar ao meio em que vive, forneceu subsídios para compreender, numa perspectiva historicizadora, a formação dos processos psíquicos e analisá-los como elementos em constante transformação.

Isso significa, segundo Tuleski (2002), uma ruptura com a Psicologia tradicional e com o determinismo biológico predominante na época, que entende que os processos psicológicos são dados ao nascimento e independem do momento histórico no qual ocorrem. Esse novo enfoque vai redimensionar a Psicologia, engendrando a formação das funções psicológicas por uma trajetória histórica e socialmente produzida, quer dizer, não há como determinar a natureza dos fenômenos, senão pela história do homem. O desenvolvimento humano, portanto, não é produto exclusivo da evolução biológica, mas

compreende seu desenvolvimento histórico e cultural, através da sua interação com meio social.

Diante dessas considerações, Gramsci (1995) afirma que o homem se transforma continuamente com as transformações das relações sociais transmitidas às novas gerações. Por isso, quando queremos compreender a história da existência humana, não devemos nos ater a um único indivíduo, porque [...] “a natureza humana não pode ser encontrada em nenhum homem em particular, mas em toda a história do gênero humano” (GRAMSCI, 1995, p. 43).

A análise dessa concepção histórica do homem se faz mediante o trabalho. Entretanto, o trabalho não representa necessariamente uma atividade criadora do desenvolvimento humano que leva a sua realização e humanização. As condições impostas pelo sistema capitalista tendem a tornar o trabalho cada vez mais especializado e fragmentado entre diferentes produtores, de modo que o indivíduo não se reconhece como parte de sua produção, resultando num processo de alienação. Conforme Pires (1997), é pertinente pensar essa relação humanização/alienação no contexto educacional, uma vez que a educação poderia ser um meio de superação da ordem social vigente.

Contudo, mesmo que Marx não estivesse voltado especificamente à educação, Konder (2001) acredita que o desdobramento das suas ideias permitiu aclarar algumas conclusões no campo educacional. A educação, enquanto atividade que poderia promover a transformação da sociedade, foi contestada por Marx, pois ele partia do princípio de que o trabalho do educador também se constituía como *parte* do sistema e não levaria à superação desse tipo de produção. Se o educador integra esse sistema no qual está inserido, não seria capaz de encaminhar à construção de um novo. Isso nos leva a crer que somente sob um prisma crítico da educação o educador pode questioná-lo e construir uma prática visando à humanização da criança, visto que, nesse contexto,

[...] se pode inculcar hábitos conservadores, cultivar tendências conservadoras, acomodísticas, resignadas ou meramente pragmáticas, mas onde se pode também fortalecer disposições críticas, estimular o inconformismo e a inquietação, incentivar o desenvolvimento da capacidade questionadora. (KONDER, 2001, p. 21).

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a compreensão dos fenômenos psicológicos humanos se faz por intermédio da relação social e num processo interativo e mediado pelo outro, conforme afirma Freitas (2002). Em franca oposição aos empiristas ou idealistas, que se limitavam a investigar resultados descritivos, fatos ou eventos específicos, o

pesquisador, sob esse olhar, posiciona-se diante do objeto de maneira diferenciada, pois a essência desse arcabouço teórico implica interpretar a realidade de pesquisa, levando em conta seu caráter histórico e social.

A construção desse novo método investigativo que integra o natural e o cultural não pode ser considerada por meio de um olhar estático, mas voltada para o processo de constante transformação dos fenômenos observados. É, portanto, no Enfoque Histórico-Cultural, fundamentado no materialismo histórico dialético e, conseqüentemente, embasado na construção de uma nova ciência psicológica, que nos apoiaremos, a fim de interpretar a realidade educacional.

É preciso, de fato, estar atento para enxergar além do que a realidade nos apresenta, ou seja, o que está implícito nas práticas, nas falas, nas posturas em sala de aula, nas atividades, nas atitudes e em muitos outros aspectos. Sendo assim, é por um olhar compreendido em seu sentido histórico e dialético que procuramos apreender todos esses aspectos, que correspondem a concepções, perspectivas, convicções e interesses.

Nesse sentido, nos propomos a discutir e refletir o repertório das práticas cotidianas dos professores e da ampliação da escolaridade obrigatória à luz da teoria vygotskiana, de modo a permitir uma interpretação dinâmica da realidade investigada. Além da dimensão teórica que fornece sustentação para nossas ideias, elegemos aportes metodológicos que nos auxiliem, a partir dos objetivos definidos, responder às nossas indagações e inquietações. Essa decisão exigiu a escolha de recursos metodológicos capazes de apreender algumas das vicissitudes que compõem o processo educativo. Dessa maneira, por uma abordagem e por alguns instrumentos que fossem condizentes com nossa perspectiva teórica, procuramos delimitar o local e os participantes para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Todas essas questões serão mais bem explicitadas nos itens seguintes.

3.2 - Desvelando a realidade de pesquisa: a caracterização da instituição e dos participantes

Para a realização da pesquisa, elegeu-se uma escola em que a lei (nº 11.274/2006) que amplia o ensino fundamental para nove anos já estivesse em vigor, e que também dispusesse de um projeto político-pedagógico. O município de Assis atendia aos critérios estabelecidos e foi selecionado, pois a implantação da lei já estava em seu segundo ano.

A escolha da escola foi feita após um contato com a Secretaria de Educação de Assis, que nos enviou um levantamento de todas as escolas da rede municipal. Diante de uma indicação, dentre essas escolas, além de um prévio contato, com aceitação imediata, a diretora da escola autorizou a realização da pesquisa naquela instituição. Portanto, a coleta dos dados foi realizada em uma escola da rede municipal na cidade de Assis, localizada no interior do Estado de São Paulo, durante todo o segundo semestre de 2008. Antes de iniciar a investigação, asseguraram-se, mediante ofícios formais (Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa):

- O consentimento da diretora para a realização da pesquisa nessa instituição,
- O esclarecimento, para a diretora e para os professores, dos objetivos e procedimentos da pesquisa, a serem utilizados na coleta;
- O livre consentimento dos professores, para que fossem observados e entrevistados.

O esclarecimento a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa ocorreu numa reunião promovida junto aos professores, os quais atestaram oficialmente sua adesão. Após a delimitação da realidade de pesquisa e da sua formalização segundo aspectos éticos, adentramos em campo e partimos para os primeiros contatos.

Logo num primeiro encontro com a diretora e com a coordenadora pedagógica, pudemos observar alguns indícios do que encontraríamos, posteriormente. Essa interação revelou-nos aspectos importantes da aceitação e valorização da ampliação da escolaridade obrigatória pela instituição, os quais detalharemos mais tarde:

***Pesquisadora:** Estamos atentos à implantação da lei que amplia o ensino fundamental, e a universidade preocupa-se como ela está chegando às escolas, principalmente como tem interferido na prática dos professores. E é por isso que eu estou aqui.*

***Diretora:** Eu acredito que essa lei foi muito boa para as escolas. Antes, as crianças já tinham contato com a alfabetização, mas ficavam mais brincando. Agora, desde cedo, já estão aprendendo, a coisa é mais séria.*

***Pesquisadora:** Você vê a lei então como algo positivo?*

***Diretora:** Sim, acho que a lei é muito boa. Na escola particular, as crianças já são alfabetizadas desde os seis anos.*

Por outro lado, os primeiros encontros com os professores foram marcados por um questionamento de qual era nosso papel dentro da escola, enquanto uma psicóloga-pesquisadora. Embora existisse um constante esclarecimento, os professores insistiam em nos pedir sugestões ou explicações para situações-problema de aprendizagem ou comportamento. A princípio, uma psicóloga dentro da sala de aula representou para os professores uma figura auxiliar na resolução de problemas. Todavia, em seguida, desencadeou um clima de tensão, uma vez que os professores acreditavam que, de alguma maneira, um psicólogo estaria ali para avaliar ou analisar o trabalho desenvolvido por eles.

Apesar de a lei que amplia o ensino fundamental já estar implantada há dois anos, ainda representava um fato recente, e a escola, assim como os professores, estava passando por um período de transição e adaptação. Com isso, os professores temiam que a direção e a coordenação pudessem ter acesso ao material registrado sobre o processo de ampliação do ensino fundamental, em cada sala. Um professor, especificamente, questionou-nos se a diretora poderia ter acesso a esses registros e novamente foi-lhe assegurado o sigilo e o anonimato das informações. Em alguns momentos, foi possível notar o receio que esses professores tinham de desvelar sua prática. Por isso, reiteramos os objetivos da pesquisa aos professores e estabelecemos um constante diálogo, que acabou por favorecer o trabalho e minimizar as dúvidas relacionadas à presença do pesquisador em campo.

Partimos do pressuposto de que uma instituição possui uma determinada visão da realidade, que define e orienta práticas. Se, com os objetivos da pesquisa, pretendemos retratar essa unidade de ação, faz-se necessário conhecer e identificar os contornos desse contexto. Antes mesmo de retratar essa instituição, destacamos a caracterização que a diretora fez da clientela atendida pela escola:

Hoje tem muita doméstica que paga van para o filho estudar aqui e ficar longe da periferia, mas eu falo para eles que não adianta porque algumas dessas crianças também estão aqui. Falam de ser uma escola elitizada porque tem cinco vans particulares, mas a maior parte é filho de doméstica. E como a maioria das crianças são filhos de domésticas ou de pessoas que trabalham no comércio, a escola aqui no centro da cidade acaba sendo de fácil acesso para todos. (Informação verbal, Diretora).

Na sequência, apresentamos a instituição na qual realizamos a pesquisa, pois a descrição desse local fornece dados importantes que merecem ser destacados. Localizada na região central de um município do interior do Estado de São Paulo, atende a crianças

de classe média baixa, provenientes de vários bairros da cidade. Dos 450 metros destinados à sua construção, a escola possui 390 metros de área construída e 60 metros de área livre.

Do total de 17 turmas, 12 são de Educação Infantil e 5 de Ensino Fundamental (1º ano do ciclo básico). Cada sala do 1º ano do ciclo básico tem entre 20 e 25 crianças matriculadas. No período em que a pesquisa foi realizada (vespertino), funcionavam 9 salas de aula, sendo 6 de Educação Infantil e 3 de Ensino Fundamental. O horário de aula do Ensino Fundamental, nesse período, é das 12h40 às 17h20; às quintas-feiras, há um período de cinquenta minutos para a aula de Educação Física.

O conjunto arquitetônico da instituição é composto de um conjunto de salas destinadas à diretoria, à coordenação pedagógica e à secretaria. As dependências dessas salas estão localizadas na entrada da escola, o que possibilita à direção e à coordenação supervisionar todas as pessoas que entram na instituição e tudo o que ocorre na secretaria da escola. Mesmo quando as portas estão fechadas, é possível ouvir tudo o que é conversado por ali, em função de as salas serem isoladas apenas por divisórias.

Em seguida, encontra-se uma pequena cozinha, quatro banheiros, um refeitório com extensas mesas coletivas e paredes decoradas com figuras de frutas e legumes, uma sala de vídeo equipada com televisão e DVD e uma saleta onde são guardados livros e materiais disponíveis. As áreas comuns, como entrada e pátio, possuem câmeras de monitoramento. No lado oposto, encontram-se a sala dos professores, outro refeitório, as salas de aula e uma pequena área livre, que é via de acesso para as salas de aula e disponibiliza um tanque de areia.

Após realizar os primeiros contatos e percorrer a escola, a fim de conhecer um pouco de sua estrutura física, preocupamo-nos em delimitar o trabalho de campo. Com a necessidade de determinar o período e as salas de aula que seriam o objeto deste estudo, a diretora nos apresentou a disponibilidade em ambos os períodos, desde que os professores não se opusessem a nossa presença na sala. Como o período da tarde contava com um número maior de salas de primeira série do ensino fundamental e os professores foram devidamente esclarecidos e concordaram em participar, fizemos a opção por desenvolver a pesquisa com as três salas de aula do período vespertino.

Antes de tecer qualquer apontamento acerca do trabalho docente, é necessário buscar as bases que apoiam e sustentam seu ponto de vista, de modo a apresentar algumas particularidades desse grupo. Muitas práticas desenvolvidas com as crianças também podem estar associadas à formação inicial e continuada do professor. Sendo assim,

podemos trazer algumas informações que nos possibilitam caracterizar e contextualizar brevemente os participantes da pesquisa.

A partir do contato estabelecido, verificamos que esses três professores se encontram na faixa etária entre 49 e 53 anos de idade, possuem formação em Magistério e concluíram o curso superior de Pedagogia, em instituições privadas. Um professor, especificamente, frequentou o curso de Letras em uma universidade pública por dois anos, mas abandonou-o antes do término. Quanto ao tempo de profissão, todos têm entre 20 e 23 anos de experiência, sendo que uma parte considerável desse tempo foi dedicada ao trabalho com primeiras séries do ensino fundamental.

As crianças, por outro lado, não constituíram o foco principal da pesquisa e, como nosso contato com elas, nas três salas, ultrapassou o número de sessenta, tornou-se impossível caracterizá-las. No entanto, não faltarão oportunidades, durante esse trabalho, de apontar alguns detalhes sobre elas, nas inúmeras situações registradas em campo.

3.3 - Dimensões da investigação: a busca por recursos metodológicos e a trajetória percorrida

De acordo com a metáfora proposta por Duarte (2002), acreditamos que uma pesquisa é, de alguma maneira, um relato de uma longa viagem, que muitas vezes se faz por lugares talvez já conhecidos e vividos. À semelhança de toda viagem, que necessita de um guia, de um diário de bordo e de uma bagagem adequada para o local que pretendemos conhecer, a investigação também exige a elaboração de um roteiro, de um diário de campo e de instrumentos metodológicos que orientem nossa caminhada. Como numa viagem, é preciso verificar continuamente se a trajetória percorrida está correta, refazer caminhos, quando esses se mostram obscuros, registrar situações e momentos importantes, e enfrentar os imprevistos que ocorrem.

Predispor-se a realizar uma pesquisa de campo requer um envolvimento que lhe permita viajar por territórios, contudo, sem perder de vista nosso papel dentro de campo. Partilhamos da ideia de que o trabalho de pesquisa se constitui como “[...] um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador” (DUARTE, 2002, p. 140).

Inseridos num universo tão diverso quanto a escola e diante das inúmeras maneiras de se conceber a criança e conduzir o processo de aprendizagem, tivemos, a princípio, que estabelecer o foco da pesquisa, a fim de nos orientarmos melhor e atingirmos o objetivo proposto. É imperioso, portanto, estar atento a essa multiplicidade, ao adentrar num contexto tão variado do ponto de vista das relações sociais, porém sem perder de vista o que cada um apresenta de singular.

Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como um *estudo de caso* de cunho qualitativo. Esse tipo de estudo se define como a investigação de um fenômeno específico, que nos permite ter uma visão ampla de uma unidade social. Para Lüdke e André (1986), um determinado caso pode até ser similar a outros, mas sempre há algum aspecto que o caracteriza como distinto, pois, em geral, o enfoque dado ao estudo incide justamente no que ele tem de particular. Assim, para melhor compreender o processo de ampliação do ensino fundamental, foi relevante mergulhar nesse contexto e examinar os aspectos associados a essa situação específica.

Desse modo, partimos de uma realidade que envolvia aspectos ricos e variados, mas que consistia em focalizar uma reforma educacional e suas implicações para o fazer docente. Nosso intuito não foi de generalizar os fatos e sugerir que o que ocorre no âmbito do micro também poderia ser estabelecido para o macro, porém de identificar os contornos dessa reestruturação, no ensino fundamental, com base em uma instância específica. Todavia, não podemos perder de vista que alguns aspectos ou situações vivenciadas em campo podem ser recorrentes em outros contextos. Por isso, a finalidade desta pesquisa foi identificar elementos capazes de nos ajudar a refletir sobre o processo de ampliação do ensino fundamental em uma unidade particular, o que não impede que possam se manifestar em outras instituições.

Preocupados em retratar a situação de pesquisa, em suas múltiplas dimensões, elegemos três instrumentos de pesquisa, ou seja: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Na sequência, apresentamos cada um desses instrumentos e a sua respectiva função, no trabalho em campo.

Em primeiro lugar, utilizamos a observação participante, que recebe essa denominação, pois considera que existe um grau de interação com o objeto de estudo. Isso se deve ao fato de que não há como observar um determinado contexto e não afetar ou ser afetado por ele, mesmo que tal participação ocorra na condição tão somente de observador. A observação fornece informações importantes, as quais orientarão um olhar

investigativo acerca dos elementos que compõem o universo sociocultural dos professores e de seu entorno. No entanto, segundo Freitas (2002), a observação não deve se restringir à mera descrição de fatos, uma vez que se trata de compreender o fenômeno através de suas relações com outros fatos ou acontecimentos. Ao levarmos em conta a realidade psíquica como uma produção histórica e social, torna-se inviável conceber o indivíduo e suas relações de maneira descontextualizada.

Por conseguinte, inicialmente foram realizadas as observações da prática cotidiana da escola, para caracterizar sua dinâmica: o horário de intervalo das crianças, as brincadeiras, o contato das crianças com os funcionários, as situações informais, o processo de discussão dos problemas mais frequentes na escola e sua estrutura física.

Conforme Vianna (2007), a presença do observador em sala de aula pode comprometer o trabalho de pesquisa. Um artifício para amenizar sua influência é manter-se em campo, sem registrar quaisquer dados, até que as pessoas se acostumem com o observador e o processo se desenvolva com mais naturalidade. Com isso, para esses primeiros contatos, não havia uma preocupação em sistematizar a observação, embora todos os fatos importantes fossem registrados posteriormente.

Em um segundo momento, nosso foco recaiu mais especificamente sobre a sala de aula e a prática pedagógica dos professores. Assim como Vianna (2007), entendemos que é importante demarcar o elemento principal da observação, destacando as informações relevantes para a pesquisa e compreendendo as nuances e sutilezas da cultura local. Para que as observações não se tornem um emaranhado de informações desconexas, é necessário definir um planejamento do registro de informações, que deve conter sentido, lógica e organização.

Para tanto, identificamos as salas de aula pesquisadas pelas letras A, B e C, a fim de garantir que todas as informações coletadas fossem organizadas e registradas num diário de campo, a partir de um roteiro de observação orientado pelos seguintes eixos norteadores:

- *Concepção de criança:* As práticas exercidas no cotidiano escolar, à luz da concepção de criança, que se apresentam para os professores (as estratégias de ensino adotadas em sala, as regras que regem os comportamentos, os procedimentos adotados com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, a coerência entre teoria e prática pedagógica);

- *Concepção da lei:* O conhecimento e a visão dos professores e da escola acerca da lei (nº 11.274/2006), os aspectos que estão envolvidos nos documentos oficiais e na ampliação do ensino fundamental, as orientações, informações e discussões acerca da mudança curricular, a organização da rotina de trabalho dos professores frente à nova demanda;
- *As atividades:* As possibilidades de participação e criação diante das atividades propostas, o objetivo de cada tarefa, os afazeres de casa, os tipos de atividades desenvolvidas e o grau de envolvimento das crianças. (A colaboração das crianças nas atividades, o que é ensinado, o sentido da atividade para a criança, a motivação durante sua realização, os procedimentos para monitorar as atividades);
- *A instituição:* A estrutura física da escola e a cultura que permeia o contexto escolar. (A maneira pela qual a cultura escolar chega à sala de aula, se em todas as salas as práticas dos professores são semelhantes);
- *As interações:* O modo como as crianças se relacionam entre si, com os professores e funcionários da escola, e a relação dos professores com as crianças (se o professor possibilita interações entre as crianças, estimula o trabalho em grupo).

Por esse roteiro, iniciamos as observações em sala de aula, que ocorreram duas vezes por semana, em dias fixos, com duração média de uma hora por sala. Como os dias de observação eram fixos, tivemos o cuidado de manter um rodízio de horários entre as salas. Embora os professores soubessem o dia em que nós estaríamos na escola, não sabiam qual era o horário de cada sala, porque não havia uma ordem pré-estabelecida. Em acréscimo, esse rodízio teve por finalidade acompanhar diferentes momentos da rotina das salas de aula e a diversidade de atividades desenvolvidas. No total, foram destinadas cerca de 70 horas para todas as observações, considerando-se as observações da prática cotidiana da instituição e as observações em sala de aula.

Nas duas primeiras semanas de observação, um dos professores estava de licença. Sendo assim, enquanto aguardávamos seu retorno, optamos por dividir o tempo total de

observação, das três salas, em duas. Desse modo, inicialmente observamos cerca de uma hora e meia em cada sala, até que o professor retornasse e a situação pudesse ser regularizada. Posteriormente, tentamos compensar essa defasagem, para homogeneizar as salas.

Quanto às crianças, nós as conhecemos aos poucos, a cada novo encontro. Pensar as relações, interações e atividades propostas pelos professores, nesse contexto, inclui, mesmo que de maneira indireta, a observação das crianças. Como cada sala possuía cerca de 20 alunos, decidimos observar de forma aleatória as crianças que estivessem mais próximas do pesquisador, durante os registros. O material dessas observações, o qual também contém falas, impressões, diálogos, discussões, dentre outros elementos, foi devidamente registrado numa seção específica do diário de campo e deve compor parte deste trabalho.

No transcorrer da pesquisa, a entrevista representou outro importante instrumento metodológico, uma vez que permitiu, pela interação humana, apreender informações da realidade construída pelos sujeitos, não somente através de sua verbalização, mas também por meio de gestos e expressões. Nesse sentido, as falas complementaram e ampliaram as informações obtidas na observação, bem como o material coletado nas observações guiou a elaboração de um roteiro para as entrevistas, tornando complementares ambos os instrumentos de pesquisa.

A construção prévia de um roteiro de entrevistas semiestruturado (Anexo I) priorizou questões que identificassem a concepção de criança dos professores, de modo a compará-la com sua prática em sala de aula. Além disso, tentamos investigar a interpretação dos professores acerca da lei que amplia o ensino fundamental, e quais seus impactos na organização da prática docente. Após constantes revisões, finalizamos o roteiro e agendamos as entrevistas junto aos professores, com uma semana de antecedência.

O momento reservado para sua realização foi o horário das aulas de Educação Física de cada sala, visto que, nesse período, os professores estariam livres e não comprometeríamos seu trabalho. No entanto, o professor de Educação Física tirou licença e essas aulas foram temporariamente suspensas. A fim de não prejudicar o desenvolvimento do trabalho, a coordenadora da escola sugeriu, como alternativa, colocar um estagiário na sala de aula para cuidar das crianças, durante o período em que cada um dos professores se ausentasse. Os professores foram consultados anteriormente e concordaram com a sugestão apontada.

A sala de vídeo foi o local indicado para a realização das entrevistas, devido ao restrito espaço físico da escola. A sala possuía várias cadeiras, uma televisão e duas carteiras com suas respectivas cadeiras, que foram adaptadas para a situação de entrevista. As entrevistas foram feitas individualmente e tiveram uma duração média de 40 minutos cada, com intervalos entre elas. A sequência de professores entrevistados foi determinada pela coordenadora, tendo em vista que não havia nenhum critério para sua escolha.

Cabe destacar que, de início, tínhamos por objetivo gravá-las, mas, no dia em que lhes comuniquei a data da entrevista, um professor posicionou-se imediatamente contrário à utilização de gravador: *“Se você ligar o gravador, eu travo e não digo nada. Já estou avisando, com gravador eu não consigo falar”*. Os outros professores não se manifestaram, mas pareceram partilhar da mesma opinião.

Segundo Lüdke e André (1986), nem todas as pessoas se mantêm naturais e à vontade, ao ter sua fala gravada, o que suscita outras formas de registrar. O registro através de notas, por exemplo, exige atenção e esforço redobrado para cobrir todas as informações e, ao fim da entrevista, é essencial dispor de tempo para preencher as possíveis lacunas nas anotações. Assim, a única alternativa foi redigir cursivamente as entrevistas no diário de campo e, quando algum fato não podia ser compreendido, retornávamos a ele, até que fosse esclarecido.

Outro aspecto importante e que foi considerado neste trabalho de pesquisa é o projeto político-pedagógico da instituição. Ele representa um constructo significativo para uma investigação baseada em pressupostos histórico-culturais, pois guarda informações que evidenciam um determinado ponto de vista. Com isso, a análise documental foi designada como outro consistente instrumento para analisar o projeto político-pedagógico da escola (Anexo II). O projeto político-pedagógico é um plano de ação cujas diretrizes devem orientar a organização e o funcionamento da escola, entretanto, suas cláusulas nem sempre são colocadas em prática, porque algumas vezes são mal interpretadas e, outras, ignoradas.

Por essas circunstâncias, analisamos o projeto político-pedagógico da escola, o qual se caracterizou como fonte abundante de informações sobre os pressupostos de gestão e ensino da unidade. Seu emprego visou a capturar o direcionamento teórico que orienta o projeto e verificar sua consonância com a prática docente e com o funcionamento da escola. A análise documental foi realizada, concomitantemente, à utilização de outros instrumentos, uma vez que o projeto não podia ser retirado da escola. A partir da análise do projeto político-pedagógico construído pelos professores responsáveis por cada nível

de ensino, registramos no diário de campo sua estrutura lógica e o conteúdo considerado importante para a obtenção de informações sobre o contexto institucional.

Além disso, buscamos também outros elementos que pudessem complementar e enriquecer a pesquisa, tais como: as propostas de avaliação de desempenho de cada criança e as fichas descritivas (Anexo III). Essas fichas, que integram o prontuário das crianças, são redigidas com base em avaliações (português e matemática) intituladas *diagnósticas* (Anexo IV e V). Segundo os professores, eles aplicam esse tipo de avaliação mensalmente ou a cada dois meses, classificando as crianças em pré-silábicas, silábicas etc.

As fichas foram usadas na pesquisa como um material adicional, de forma a identificar a concepção teórica que os professores têm de criança, na sua rotina de trabalho. Para a seleção das fichas, foram levadas em consideração:

- Quatro crianças de cada sala (duas do sexo feminino e duas do sexo masculino);
- Crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental com seis anos e crianças que os completaram, durante o primeiro ano, embora algumas datas de nascimento não constem;
- Crianças com bom desempenho escolar, do ponto de vista do professor, e crianças com dificuldades específicas ou problemas de comportamento.

Por fim, após delimitar os contornos dessa longa viagem e empreendê-la, resta-nos partilhar as situações vivenciadas, as experiências, as percepções e as interações que estiveram presentes em nossos encontros. A partir deste momento, portanto, abriremos as bagagens e revisaremos os registros do diário de campo, a fim resgatar os aspectos constituintes dessa realidade social, no capítulo seguinte.

UMA REALIDADE SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA EM ANÁLISE.

O que você anota aí? (pergunta uma criança ao observar a pesquisadora fazendo anotações em seu diário de campo).

Eu anoto as atividades que vocês realizam. Eu estudo em uma faculdade e preciso fazer um trabalho sobre o que as professoras dão de atividades para vocês aos seis anos de idade (pesquisadora).

Mas você já é professora? (pergunta a criança novamente)

Não, eu sou psicóloga (pesquisadora).

Então você estuda duas vezes (risos). Uma lá e outra aqui (criança).

Eu acho que entendi. Você estuda na sua faculdade e lá você tem um projeto sobre o que as crianças estudam. E pra fazer o projeto você vem aqui na escola pra ver o que a gente está fazendo. Eu não estava entendendo muito bem, mas agora tô (concluiu a criança alguns minutos depois).

CAPÍTULO IV

UMA REALIDADE SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA EM ANÁLISE

Após reunir todo o material coletado, passamos a organizar as informações acumuladas (observações, entrevistas e análise de documento), a fim de possibilitar ao próprio pesquisador visualizar a dimensão dos dados disponíveis, além de buscar e identificar as possíveis relações existentes.

O estabelecimento das diretrizes definidoras do universo de análise não é determinado *a priori*, porque seu objetivo é utilizar alguns critérios que facilitem o processo de compreensão dos dados. Desse modo, diante das sucessivas leituras que direcionaram a divisão do material em seus componentes, estabelecemos algumas temáticas relevantes que compõem o repertório de análise.

Para realizar essa tarefa, elegemos três temáticas que se constituem em marcos interpretativos fundamentais para a compreensão do material coletado, pois concordamos com Aguiar (2001, p.138) em que é necessário trilhar um caminho que nos possibilite explicações capazes de “[...] ultrapassar a aparência dos fatos e ir além das significações expressas pelo sujeito”.

No entanto, essas temáticas agregam questões diretamente relacionadas e, por isso, não podemos perder de vista a amplitude do material e a relação entre essas partes. Com isso, elas não se pautam em fragmentos esparsos do material, pois integram e representam uma realidade social, cultural e histórica. Nesse sentido, as temáticas não são dispostas isoladamente, mas apresentam uma relação entre si e devem ser consideradas no conjunto dessas relações.

Alinhadas aos pressupostos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural, essas dimensões nos possibilitam delimitar o direcionamento da prática cotidiana dessa instituição, com a ampliação da escolaridade obrigatória. Como decorrência dessas considerações, destacamos as seguintes temáticas:

- *O ensino fundamental de nove anos*: a partir do delineamento de uma nova legislação, que inclui novos parâmetros educacionais e curriculares, buscamos apreender como os professores e a instituição compreendem a ampliação da escolaridade obrigatória e como esta influencia as ações pedagógicas. Esse eixo traz dados interessantes sobre a percepção dos professores e da instituição, quanto à ampliação do ensino fundamental. Tais dados revelam a maneira como essa lei foi recebida, o que ela representa para a

instituição e, por fim, qual o seu impacto na organização da prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos identificar o processo de formação dos professores, porque isso nos permite compreender sua proposta pedagógica e sua atuação junto às crianças de seis anos. Além disso, possibilita-nos constatar se houve uma formação específica para atender aos novos parâmetros curriculares delineados pela lei de nove anos, que antecipa o ingresso de crianças no ensino fundamental.

- *A concepção de criança e o processo de ensino e aprendizagem:* é a concepção de criança que nos ajuda a compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e que subsidia as atitudes e ações dos professores. Dessa forma, é essa concepção que vai orientar o planejamento da prática pedagógica e as atividades propostas. Vale, portanto, identificar as concepções de criança que permeiam a ação docente, principalmente após a ampliação do ensino fundamental, uma vez que esses aspectos são fundamentais para delimitar o caráter das interações e das relações estabelecidas nesse contexto.
- *Organização da prática pedagógica:* pelo pressuposto de que as concepções de criança dos professores podem fundamentar sua ação docente, torna-se relevante compreender como o docente orienta sua atuação, mediante o ingresso da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental. Assim, buscamos examinar a rotina e o planejamento das atividades, dos espaços, do tempo e das avaliações.

4.1 – O ensino fundamental de nove anos

A ampliação da escolaridade obrigatória prevista pela lei nº 11.274/06 implica antecipar o ingresso da criança de seis anos de idade no ensino fundamental. O quadro geral dos debates sobre essa política pública tem esboçado desencontros de pontos de vista. Os questionamentos críticos indicam que a lei se configura, de um lado, como a consolidação de um direito reconhecido e, de outro, sugere uma ação política que viabilize a ampliação orçamentária, no contexto educacional.

Em consequência, tornou-se necessário refletir como a ampliação do ensino fundamental se expressa nessa decisão legal, avaliando-se suas implicações para a estrutura curricular e pedagógica das instituições. As reestruturações necessárias devem levar em conta o compromisso com a educação de crianças pequenas, considerando-se seu impacto nas interações estabelecidas e nas atividades desenvolvidas, sobretudo no que concerne à alfabetização. Desse modo, a nova organização do ensino fundamental com duração de nove anos exige que seja reavaliada a organização didático-pedagógica das escolas. Assim, a partir de uma realidade de pesquisa, procuramos apreender alguns aspectos que envolvem a recepção, compreensão e a dimensão dessa reforma legal, para a organização e funcionamento do ensino fundamental.

Nesse sentido, destacamos como a medida foi percebida pelos profissionais da instituição em questão. Ao que tudo indica, assegurar um maior tempo de permanência na escola pode ser compreendido como uma conquista para a educação de crianças, independentemente das possibilidades de acesso. Inicialmente, apresentamos um relato da diretora, que nos traz dados muito importantes:

A criança do maternal antes vinha dormir, merendar e brincar. Agora ela faz mais do que isso. Acredito que informação nunca é demais e sempre estimulei desde o jardim três. Tudo o que der agora antecipa e facilita depois. Então essa lei veio bater de encontro com o que penso. Não mudou nada, apenas virou lei. O bom é que agora ninguém fica falando que um vai mais rápido que outro, ou que põe o burro na frente da carroça. Todos estão no mesmo nível de responsabilidade. O importante para os pais é o conhecimento. Para que vou construir sucata? Claro que isso também ajuda na criatividade, mas não posso dar menos conhecimento do que em casa, onde as crianças brincam com computador. Por isso, deixo as meninas ensinarem mais, sempre com um passo a frente. Antes tinha doze salas e hoje dezesseis. Era possível dar mais do que isso. A lei então foi ótima, veio de encontro ao que eu pensava. (Informação verbal, Diretora).

De acordo com seu ponto de vista, a lei representou a regulamentação de uma prática já desenvolvida pela escola e que, a partir desse momento, não poderia mais ser questionada. Além disso, a diretora demonstrou, em seu discurso, que apoia as práticas antecipatórias que priorizam a alfabetização, em detrimento de outras atividades. Isso desvela sua concepção de criança e sua crença de que antecipar os conteúdos relacionados à leitura e a escrita pode favorecer o desenvolvimento infantil.

A percepção acima enunciada é compartilhada pela coordenadora. Em seu depoimento, é possível notar que o ensino fundamental de nove anos está associado à tentativa de abreviar o desenvolvimento psíquico da criança. Essa ideia é enfatizada pelo termo *puxar* que implica em acelerar o desenvolvimento e, conseqüentemente, encurtar o período destinado à infância. Por outro lado, a coordenadora também explicitou uma situação na qual demonstra o que ocorre, quando as crianças não são atendidas em suas necessidades, ao se referir às dificuldades que teve em antecipar a escolarização, quando era professora. Nesse sentido, é evidente que a coordenadora não compreendeu a dinâmica do desenvolvimento infantil e responsabilizou as crianças por seu fracasso.

Vejo a mudança como positiva. O difícil foi mudar mesmo. Os professores que não puxavam muito tiveram mais dificuldade. Tiveram que puxar um pouco mais. Todos ficaram ansiosos (pais, professores), mas as crianças dão conta do conteúdo [...] Aqui nessa escola as crianças são mais rápidas. Quando implantou a lei eu ainda dava aulas e peguei uma turma que eu não consegui fazer nada. Tive que voltar um semestre com conteúdo do jardim três. Conversei até com os pais para depois continuar.

Os pressupostos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural nos apontam que a apropriação das qualidades humanas não se faz por meio do ensino forçado e de uma pressão para que a criança se desenvolva depressa, mas sim de uma prática que possa respeitar suas formas de atividade e suas necessidades. Para Zaporozhets (1987, p. 247),

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

A concepção histórica do desenvolvimento humano salienta que a criança aprende desde que nasce. Conforme Mello (2007), o Enfoque Histórico-Cultural compreende que a criança, desde muito pequena, já é capaz de explorar espaços, objetos e estabelecer relações. Entretanto, isso não significa que

[...] é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 90).

Assim, concluímos que é preciso assegurar as condições que possam respeitar o desenvolvimento da criança. Para tanto, existem atividades em torno das quais se desenvolvem as principais mudanças psicológicas, devendo-se destacar a importância de se organizar essas atividades intencionalmente (LEONTIEV, 2006).

Essa questão traz à tona outro dado importante, ligado à formação específica dos professores para atuar com crianças dessa faixa etária. Considerando-se que a produção científica envolvendo a ampliação do ensino fundamental é incipiente, uma vez que as redes de ensino se encontram num processo de adequação da obrigatoriedade, os documentos que orientam a inclusão de crianças de seis anos, elaborados pelo Ministério da Educação, se constituem uma referência para a ação pedagógica. Embora esses documentos se configurem num contexto de equívocos e contradições, conforme indicado no primeiro capítulo, cabe verificar como a instituição teve contato com eles e o que eles representam para seus agentes.

A situação seguinte revela a inexpressiva utilização e relevância desses documentos, para a organização do ato educativo, nessa instituição. Ao demonstrar que possui pouco conhecimento das transformações que integram essa recente política pública, pode-se entender que a instituição parece não estar preparada para assumir a educação de criança de seis anos. Essas ideias podem ser mais bem identificadas no seguinte relato:

Sei que as crianças entraram mais cedo na escola. Tirou o jardim três e passou para ciclo de nove anos. Preciso ler de novo hein? [...] Mas essa lei também tá mais do que certa, né? [...] Deixa eu ver se eles tem essa lei aí para eu falar mais para você. Espera aí, que aqui tem o livro e aí eu te falo mais coisa. O professor foi ao encontro da coordenadora e perguntou lhe: “Onde está aquele material que fala da lei?” A coordenadora começou a procurar os livros e acabou encontrando-os num armário trancado com cadeado. (Informação verbal, Professor B).

Possivelmente, essa falta de conhecimento da instituição quanto ao processo de ampliação do ensino fundamental vai-se refletir diretamente na organização da prática pedagógica, principalmente no que tange aos conteúdos que integram o novo currículo. O documento do MEC – *Orientações para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental* (2006) – acentua a importância da alfabetização para a criança de seis anos e a necessidade de propiciar um ambiente que possibilite o desenvolvimento dessa proposta.

Nessa mesma perspectiva, a lei 11.274/06 estabelece um tempo maior para consolidar as aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita, levando-nos pensar que a alfabetização não constitui o único conteúdo do currículo. Com isso, concluímos que é relevante ter um cuidado especial na reestruturação das práticas pedagógicas, a fim de que os conteúdos abordados na primeira série do ensino fundamental de nove anos não representem uma *versão atualizada* dos conteúdos trabalhados no antigo ensino fundamental, conferindo maior ênfase à alfabetização.

Todavia, o trecho extraído do projeto pedagógico da instituição denuncia um descompasso entre as metas propostas e o fazer docente, pois as metas enfatizam a elaboração e execução de práticas adequadas ao desenvolvimento integral da criança que incluem brinquedos e brincadeiras. Por outro lado, notamos que a base do processo de ensino se pauta em práticas alfabetizadoras, as quais não atendem às especificidades da criança de seis anos e nos permite afirmar que os conteúdos propostos sofreram pouca ou nenhuma alteração. Dentre as metas para o ensino fundamental de nove anos, inscrevem-se:

Projeto Político-Pedagógico - Metas do Ensino Fundamental

A-) Desenvolver a capacidade de aquisição e ampliação de conhecimento, através do pleno domínio da escrita e do cálculo, como elemento de autorrealização.

B-) Propor condições favoráveis para a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

C-) Elaborar e executar propostas pedagógicas adequadas às fases de desenvolvimento na faixa etária dos educandos, considerando os aspectos individual, social, político e cultural.

D-) Desenvolver a socialização, o gosto pela leitura, a criatividade, os brinquedos e brincadeiras, a coordenação motora fina e grossa, os cinco sentidos, a linguagem, a compreensão de relações, a seleção e a classificação, a solução de problemas, a autoestima, a contagem e a mensuração etc.

Sendo assim, o brincar aparece como uma atividade desfavorecida, nesse contexto, tendo-se em vista que a prática escolarizante ocupa a maior parte do tempo disponível para as crianças:

Às vezes deixo de brincar mais com eles. Parto mais da alfabetização mesmo.

Pesquisadora: *Mas isso é uma exigência da escola ou é seu estilo de trabalho mesmo?*

Professor B: *Esse é meu estilo mesmo. Não fico muito preocupada em que dar. Analiso as crianças, faço uma sondagem antes de dar o conteúdo, não me preocupo muito com o conteúdo. (Informação verbal, Professor B).*

Dessa forma, aquilo que poderia significar uma conquista para as crianças pequenas acaba representando um prejuízo. Ao ingressar mais cedo no ensino fundamental, a criança é submetida a uma prática que visa à diminuição do tempo destinado à educação infantil e a uma aceleração do desenvolvimento. Ao incorporar as características típicas do antigo ensino fundamental, a escola transforma a criança de seis anos em um *aluno* que deve se submeter a horários, espaços, conteúdos e atividades determinados.

Assim, pode ter início uma história marcada por sucessivas experiências de fracasso e exclusão, da qual a criança é responsabilizada. Conforme Mello (2006 c), a antecipação da escolaridade impede que se formem as bases para uma aprendizagem complexa, como da leitura e da escrita, por exemplo. Sem dispor dessas bases, a criança dificilmente tem condições de realizar as tarefas propostas e começa a acumular uma história de fracasso, em relação à escola.

Por conseguinte, o termo *antecipação da escolaridade* é compreendido nesse contexto como a antecipação dos conteúdos relacionados à alfabetização. Essas práticas educativas recebem o apoio da família que acredita que, quanto mais cedo a criança ingressa no ensino fundamental, maiores são suas possibilidades de aprendizagem. Se a função da educação, sob essa perspectiva, é de propiciar oportunidades de contato com o conhecimento, a antecipação da escolaridade significa numa relação direta, a ampliação das possibilidades de domínio do conhecimento.

Além disso, a escola tem-se articulado de maneira que o sistema de produção está direcionando os processos educativos. A partir desse ponto de vista, a infância é considerada um período de *preparação* para a vida adulta produtiva (DUARTE, 2001). Nesse sentido, antecipar a escolarização pode significar, na mesma proporção, contemplar as classes populares com igualdade de oportunidades. Entretanto, essa igualdade de

condições pregada pelo sistema público de ensino não se refere necessariamente a um enriquecimento do indivíduo, mas se traduz em uma ampliação das condições de qualificação da criança para competir no mercado de trabalho.

Em contraposição, a implementação de mudanças educacionais dessa natureza exige o comprometimento das instâncias educacionais, a fim de compreender os processos de ensino para além de propostas curriculares de caráter instrucional. Por isso, acreditamos que o planejamento do trabalho pedagógico deve contemplar as necessidades de brincar e aprender sentidas pela criança, de maneira que a criança se aproprie da riqueza cultural acumulada e, sobretudo, que ela se reconheça como parte integrante desse processo.

Contudo, não podemos nos esquecer que se a atuação junto às crianças encontra-se diretamente ou indiretamente associada à formação dos profissionais, certamente é a formação que fornecerá subsídios para orientar o desenvolvimento da prática. Nessa perspectiva, é na formação inicial e continuada que os professores encontram os aportes para a compreensão do papel do processo educativo, no desenvolvimento da criança.

Reconhecendo a importância da historicidade na constituição do homem, sob a perspectiva do enfoque que adotamos, é relevante refletir sobre o processo de formação desses professores. Sua experiência histórica e cultural, que inclui sua experiência pessoal com o conhecimento e suas vivências anteriores, deve ser levada em conta. Esse processo pode evidenciar algumas das práticas e posturas adotadas em sala de aula.

Assim, o desenvolvimento da ação pedagógica corresponde ao conhecimento acumulado ao longo da vida dos professores, inclusive o conhecimento construído no decorrer do curso superior. De acordo com o projeto político-pedagógico da escola pesquisada, todos os professores que compõem o quadro da primeira série do ensino fundamental de nove anos têm curso superior em Pedagogia. No entanto, é importante atentar para o fato de que o diploma de curso superior não assegura necessariamente a qualidade da prática pedagógica.

Segundo Mazzeu (1998), se a história do indivíduo é marcada pelas apropriações da cultura humana, cabe à prática educativa dotar o indivíduo de instrumentos que lhe possibilitem a criação de novas subjetivações. Diante desse fato, esse processo requer dos profissionais uma reflexão da prática desenvolvida, a fim de buscar e oferecer as condições que possam promover tais objetivações. No entanto, a proliferação de cursos de graduação e pós-graduação que não possuem qualificação e a facilidade de acesso a esses cursos não contribui para que se construa uma formação sólida que permita ao educador o desenvolvimento de uma prática emancipadora.

Ao destacarmos essas ideias, buscamos, a partir das entrevistas concedidas pelos professores, compreender um pouco dos caminhos que definem a formação desses profissionais que atuam diretamente com as crianças. Baseando-nos na entrevista de um dos professores, podemos notar que o desenvolvimento da prática pedagógica está mais relacionado a uma história pessoal para desempenhá-la, que perpassa mais o âmbito familiar do que a questão da formação:

***Professor C:** Vim de uma família de professoras e diretoras e elas sempre me ajudaram. No início fui estagiária, sempre como professora alfabetizadora, com terceira e quarta série. Depois surgiu no Estado as salas de aceleração para crianças de nove e dez anos que não estavam alfabetizadas. Uma professora me chamou e achou que eu tinha jeito. Apreendi muito e fiz alguns cursos. Neste ano a sala teve cem por cento de aprovação. Fiquei dois anos pelo Estado e depois que municipalizou mais dois; foram quatro anos no total. Daí pra cá só alfabetizando. A diretora me chamou para trabalhar aqui. Depois dessa mudança para o ensino de nove anos pretendo continuar assim, no primeiro ano aqui e segundo em outra escola. Cada ano a gente adquire mais prática. (Informação verbal, Professor C).*

Assim, destacamos a importância da formação inicial para o trabalho docente, porém sem perder de vista que uma prática que se compromete com a pequena infância também deve buscar por uma formação continuada. Em uma perspectiva histórico-cultural, a finalidade da prática educativa consiste em garantir a apropriação e objetivação da cultura de maneira a favorecer o processo de humanização e o pensamento crítico da criança (DUARTE, 2001).

Entretanto, antes mesmo de encaminhar a criança para o processo de apropriação do saber escolar, o professor deve dominar os conhecimentos mediante uma formação continuada, a fim de contribuir para a realização dessa tarefa. De acordo com Meira (2007), isso se faz necessário, pois o professor precisa compreender os aspectos psicológicos que permitem entender como as crianças aprendem e se desenvolvem. Portanto, é fundamental que o mesmo tenha consciência do significado de sua ação mediadora e da finalidade de suas ações.

Como discutimos nos capítulos anteriores, o desenvolvimento da consciência possibilitou que as ações humanas passassem a ser dirigidas por finalidades específicas, o que pressupõe que o indivíduo possa refletir o sentido e o significado dessas ações (LEONTIEV, 1978). Assim considerando, é preciso refletir o sentido da atividade pedagógica e o significado do processo educativo, tendo em vista que a relação que o

professor estabelece com seu trabalho pode direcioná-lo à uma prática consciente e capaz de influenciar o curso do desenvolvimento humano.

Por outro lado, a separação entre o sentido e o significado da atividade pedagógica contribui para que o educador se distancie dos fins que o conduzem a realizá-la. Quando isso ocorre, é possível afirmar que

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, p. 4).

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho docente requer uma constante reflexão acerca da finalidade da prática pedagógica, visando um trabalho orientado por um planejamento prévio e com objetivos delineados. Com isso, destacamos a relevância da formação continuada que fundamenta a problematização dos propósitos educativos.

Na situação abaixo relacionada, descrevemos uma reunião inicial com os professores da instituição com o objetivo de esclarecer a finalidade e os procedimentos de pesquisa que seriam empreendidos. Em meio à conversa, houve o seguinte questionamento:

Professor B: *Nós vamos ter que escrever alguma coisa durante a pesquisa? Porque se for ter que escrever, eu já vou avisando que não vou participar. Eu não gosto dessas coisas que tem que ficar escrevendo um monte.*

Pesquisadora: *Eu vou querer ouvir algumas coisas de vocês, mas isso será feito por meio de entrevistas. Vocês respondem e eu gravo ou anoto.*

Professor B: *Se é você quem escreve então, eu participo sem problemas. A coordenadora ficou meio desconcertada com a situação e disse: “Não liga não. É que eles fizeram o curso do Letra e Vida no ano passado e tinham que fazer extensos relatórios. Por isso, estão preocupados se terão que escrever novamente”. (Informação verbal, Professor B).*

Dessa maneira, verificamos que os cursos complementares são desenvolvidos mais como uma obrigação burocrática do que como um instrumento indispensável para o fazer pedagógico. Isso nos indica que o professor não compreende a formação continuada como um processo essencial que pode orientar o desenvolvimento de sua prática. Além disso, o relato nos dá alguns indícios da relação que o professor estabelece com o conhecimento, considerando-se que sua disponibilidade de participação dependia exclusivamente do fato de não ter que redigir nada durante a realização da pesquisa.

Por outro lado, cabe ressaltar que os aspectos relacionados à formação de professores não se restringem a um acúmulo de cursos, pois concordamos com Mello (2003) que o êxito depende da relação que o professor estabelece com esse processo de formação. Ao procurar entender um pouco melhor qual a relação que esse professor tem construído com o conhecimento, encontramos:

Professor B: *Me formei em 1975. Comecei trabalhando, depois parei e casei. Amo minha profissão. Não tenho dificuldade. Dou tudo de mim. Estou até preocupada porque vou me aposentar. É por amor.*

Pesquisadora: *Onde você se formou?*

Professor B: *Fiz Pedagogia em uma instituição particular e depois comecei a fazer Letras em uma universidade pública, mas parei por causa dos filhos. Depois que eu descobri que eu poderia parar e voltar, mas eu não sabia. Bobeira, né? Fiz Magistério e Pedagogia e se fizesse outra coisa seria frustrada.*

Pesquisadora: *Você teve alguma formação específica para trabalhar com crianças pequenas e alfabetizar?*

Professor B: *Fiz estágio com classes. Muitas horas para fazer estágio. Iniciei com terceira e quarta série, mas não gosto. Faz vinte anos que trabalho com primeira série. (Informação verbal, Professor B).*

Nesse caso, ficou evidente que o professor tem muitos anos de experiência profissional, porém notamos que sua formação não lhe ofereceu elementos que direcionassem as ações educativas. Todavia, não defendemos a primazia da experiência prática ou da formação teórica, pois acreditamos que ambos se constituem em aspectos indissociáveis e indispensáveis para o fazer docente.

Desse modo, não conseguimos pensar que o trabalho pedagógico, baseado em uma prática sem formação consistente e sem referências, pode assegurar uma atuação que respeite as especificidades da criança de seis anos. Sem lançar mão de diretrizes teóricas sólidas que orientam e sustentam a ação docente, o professor acaba por debruçar-se sobre um ecletismo de teorias que não promovem o estabelecimento de uma relação consciente com o significado de sua ação. Mais do que garantir a própria formação, o professor necessita buscar outros espaços de discussão e de estudos que o possibilite trocar experiências, problematizar sua prática, articular melhor teoria e prática e reunir instrumentos que lhe permitam pensar seu papel para além de uma tarefa de transmitir conhecimentos. Considerando-se as ideias expressas, destacamos alguns aspectos que caracterizam o processo de formação de outro educador:

Professor A: *Fiz Colegial e Magistério. Quando fiz Pedagogia, já estava com aula. No primeiro ano foi com a primeira série, depois trabalhei muito*

tempo com terceira e quarta série. Faz oito anos que trabalho com primeira série novamente. Sempre trabalhei com alfabetização.

Pesquisadora: *Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com crianças ou alfabetizar?*

Professor A: *A prefeitura que dava cursos para alfabetização, mas pouca coisa. O que eu aprendi foi na prática e com colegas, porque formação mesmo não tive suficiente. Você não tem base para trabalhar, porque a teoria ficou muito aquém. Comentei esses dias com uma colega que as provas para professor substituto não consideram a prática, antes era por pontos. Isso reflete nas crianças, o despreparo dos professores. Muitos colegas não conseguiram trabalhar este ano. (Informação verbal, Professor A).*

Assim, as condições de formação apresentadas nos revelam que a teoria não é compreendida como instrumento que permite ao professor dimensionar a prática desenvolvida. Ao contrário, o professor ressaltou que *o que aprendeu foi na prática*, pois, como ele mesmo afirma, não teve formação suficiente. Ressalta Mello (2003, p.27):

Tais reflexões reforçam a necessidade de o professor crivar sempre sua prática pedagógica, buscando compreender os fundamentos que efetivamente a sustentam, para, a partir daí, buscar realizar uma prática intencionalmente fundamentada em uma concepção criticamente apropriada e construída.

Desprovido desses fundamentos teóricos, o professor se torna um profissional que reproduz receituários técnicos que o impossibilitam de questionar a essencialidade da educação e o caracterizam como um protagonista desse processo.

Em uma outra vertente, também ressaltamos a indignação do professor no que se refere à contratação de docentes substitutos. Anteriormente, eram atribuídos pontos aos anos de experiência comprovados pelos docentes e isso colocava esses profissionais em uma posição privilegiada em relação aos outros. Por esse ponto de vista, concluímos que a experiência prática é considerada para o professor como mais importante do que a formação profissional. Contudo, os anos de experiência não agregam por si só os fundamentos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica, pois realizar uma reflexão crítica da própria prática requer uma permanente construção e reconstrução do saber.

Desse modo, evidenciamos, a partir dessa realidade de pesquisa, que a formação desses profissionais não lhes assegura uma atuação consciente, capaz de integrar teoria e prática pedagógica, de promover o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, nem tampouco de realizar uma reflexão crítica da própria prática desenvolvida.

Sem uma formação específica para atuar com crianças de seis anos, acreditamos que a primeira série do ensino fundamental de nove anos pode incorporar os conteúdos relacionados ao antigo ensino fundamental, tendo-se em vista que esses professores não foram preparados para reorganizar os currículos de forma a contemplar os interesses, necessidades e saberes dessas crianças.

4.2 – A concepção de criança e o processo de ensino e aprendizagem

Pensar o homem na perspectiva do enfoque histórico-cultural significa compreendê-la como um sujeito historicamente constituído, e que, com base em sua atividade social pode se apropriar dos conhecimentos produzidos pela cultura humana (LEONTIEV, 1978). Assim, pelas relações sociais e educativas mediadas por parceiros mais experientes são possíveis novas formações e mudanças qualitativas no psiquismo da criança. Conforme enfatiza Márkus (1974, p. 65, tradução nossa):

O homem não é uma espécie de “consciência pura”, cujas determinações se originam como resultado de uma pura “auto-atuação” totalmente independente do mundo material. O indivíduo é um ente material – objetual que depende de um modo determinado de seu meio, dos objetos sociais da realização de suas necessidades e suas capacidades – os quais existem com independência dele e são, em essência, os objetos da realização de sua vida. Porém, o indivíduo é, ao mesmo tempo, um ente ativo – ativo de modo humano – para o qual, o mundo circundante não é um fato dado imutável, senão, uma realidade material que ele mesmo altera e se apropria mediante sua atividade; sua individualidade mesma se configura nessa interação com o meio.

Entretanto, no âmbito da prática pedagógica, a criança pode ser compreendida sob diversos pontos de vista que subsidiam as práticas desenvolvidas. No conjunto dessas práticas, as aprendizagens específicas, os cuidados, as possibilidades de desenvolvimento são alguns aspectos que explicitam a concepção de criança dos professores e que influenciam no processo de ensino. Isso significa que as concepções de criança dos professores e da instituição se concretizam nas suas ações e organizam as situações educativas para as crianças.

Retomando algumas de nossas discussões anteriores, podemos afirmar que essas concepções e representações estão relacionadas à realidade histórica e social nas quais as crianças estão inseridas. Ao longo da história da infância, as concepções de criança foram se modificando, de modo que foi possível reconhecê-la como um sujeito de direitos no contexto das políticas públicas. De acordo com Souza (2007), a educação de crianças no Brasil é marcada predominantemente por duas correntes teóricas da Psicologia, ou seja, uma que tende para a socialização e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento e outra de cunho preparatório, direcionada para a alfabetização.

Nesse sentido, consideramos que a ampliação do ensino fundamental estabeleceu algumas proposições para a educação de crianças de seis anos de idade. Por isso, é

justificável nosso interesse em entender as concepções de criança que orientam as práticas educativas e inculcam entendimentos, discussões e posicionamentos. Baseados nessas considerações, buscamos identificar as concepções de criança que se revelam no interior do contexto observado, através das práticas educativas que as legitimam. Os seguintes relatos também nos trazem aspectos importantes para discutir as concepções de criança que permeiam a instituição:

Minha turma é a mais imatura. Metade das crianças fez seis anos em julho. (Diário de campo, Sala B, 26/09/08).

O professor apontou o caderno de uma criança e me disse: “Olha como têm alguns imaturos ainda. Não reconhecem o 0, 4 e o 8. (Diário de campo, Sala A, 01/10/08).

É o que eu falo, o mérito não é da professora, é da criança mesmo. A turma é que dá resultado. Você não precisa correr com a alfabetização, tem que ter calma para trabalhar. Não tem como exigir muito aos seis anos.

Pesquisadora: *Você fala por causa da idade?*

Professor A: *Em função da idade e imaturidade deles. Trabalho aos poucos. Ano que vem já estão mais maduros para a aprendizagem. Trabalho o lúdico. (Informação verbal, Professor A).*

Com base nos relatos acima apontados, notamos que o desenvolvimento psíquico da criança é compreendido a partir da maturidade biológica, considerando-a como pré-requisito para a aprendizagem. É como se a criança pudesse *desabrochar* aos poucos e, na medida em que amadurece, torna-se *preparada* para a alfabetização. Essa visão, conforme discute Vygotski (2006) pressupõe que o desenvolvimento se submete à maturação biológica, tendo-se em vista que julga necessário que a criança desenvolva algumas habilidades para aprender. Os aspectos biológicos, nesse caso, são primordiais e determinantes para o processo de aprendizagem. Portanto, se a criança não aprende é porque ainda não possui maturidade suficiente para isso. De acordo com essa concepção, concluímos que:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.* Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem.

O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos. (VIGOTSKII, 2006, p. 104, grifo no original).

Para avançar nas discussões precedentes, destacamos os relatos dos professores que sugerem suas percepções relacionadas ao ingresso de crianças aos seis de idade no ensino fundamental. Essas percepções traduzem uma concepção de criança que aos seis anos de idade não se mostra *madura ou pronta* para ser alfabetizada, o que contradiz sua própria atuação. Desse modo, antecipar o ingresso da criança no ensino fundamental e de seu contato com a alfabetização seria injustificável sob a ótica dos próprios professores, uma vez que a criança aos seis anos de idade é considerada por eles imatura:

Particularmente, eu achei que tem diferença sim entre uma criança que ingressa aos seis anos na primeira série quando comparada com uma de sete.

Pesquisadora: *Em que aspecto?*

Professor A: *Maturidade mesmo. Claro que eles não deixam de aprender e esse ciclo de dois anos com a mesma criança compensou. O negócio deles é brincar, conversar, não se prendem muito e têm pouca concentração. (Informação verbal, Professor A).*

Cada criança é uma criança. O professor deve fazer uma pesquisa para ver as crianças. Não pensei a idade, mas qual bagagem cada um trás. Acho que é um trabalho bem individual, de onde eu partiria com eles. As atividades devem ser diversificadas para atender todas as crianças. Você tem que trabalhar com a criança. Você tem que fazer avaliação diagnóstica e fazer atividades para trabalhar com elas individualmente, independente da idade. Tem criança que a gente vê que ainda é imatura. Tem criança que precisa dos dois anos para conseguir. (Informação verbal, Professor C).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a idade é considerada como um pré-requisito para a aprendizagem da criança, os professores afirmam que a organização da prática pedagógica independe da idade da criança. Com isso, notamos que existe uma interpretação teórica equivocada, pois se a aprendizagem encontra-se atrelada ao aspecto maturacional, a idade é um fator que deveria ser levado em conta nos processos educativos.

Para melhor compreender a fundamentação teórica que orienta a prática da escola, consideramos a proposta de seu projeto político-pedagógico. Quando voltamos nosso olhar para a sua estruturação, constatamos em um trecho extraído do documento que “[...]”

os professores se fundamentam nas diretrizes gerais propostas pela escola, utilizando-se de propostas curriculares alternativas de metodologia construtivista”. Entretanto, ainda que a instituição se fundamente nos constructos teóricos do construtivismo, verificamos sua inconsistência no discurso apresentado pela direção e pela coordenação:

O construtivismo é muito polêmico e perigoso, porque não basta soltar a criança sozinha com uma sucata e dizer pra ela se virar e aprender. Não dá pra adquirir conhecimento sozinho, porque a gente é que dá informação. Às vezes me questiono se os professores entenderam o que é construtivismo. Se não, depois fica tudo analfabeto funcional, identifica a letra, mas não junta. Se o ensino tradicionalista não presta, não deveríamos estar aqui. Se estamos é porque aprendemos algo. Todos esses nomes como Freinet, Piaget, Vygotski e Freud, eu posso ler e tirar a minha prática. A primeira foi Maria Montessori. A teoria é deles e a prática é minha, a prática sou eu que faço. O importante é ensinar, porque ninguém aprende sozinho. Achei interessante pegar construtivismo com tradicionalismo e transformar a nossa pedagogia. (Informação verbal, Diretora).

Tive uma reunião semana passada e entramos em conflito. O construtivismo é bom, o problema é o uso que se faz do método. Até os professores que concordavam com o construtivismo, discordavam de deixar a criança sozinha com um brinquedo. (Informação verbal, Coordenadora).

Torna-se evidente que as falas remetem a uma confusão teórica ao propor uma associação de diversos enfoques e ao reduzir o construtivismo a um método de ensino. Diante desse fato, podemos observar que a concepção de criança delineada pela instituição se pauta em fragmentos de teorias difundidas pelo senso comum e, possivelmente, decorrentes dos processos de formação ou das mudanças nas diretrizes das políticas educacionais. Como vimos, os chamados *modismos pedagógicos* dificultam a organização do trabalho educativo e, por isso, concordamos com Cerisara (2000, p. 79), quando afirma:

Na maior parte dos casos, essa postura tem levado a uma leitura superficial e redutora das teorias, que se transformam facilmente em metodologias, que não guardam senão vagos resquícios dos postulados teóricos que as originam, uma vez que não há uma reflexão a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que as sustentam.

Conforme destacou o próprio relato da diretora, não há uma continuidade entre a concepção teórica de criança e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Na realidade, a concepção construtivista foi incorporada pela instituição enquanto uma

referência teórica, mas a prática se apoia na reprodução de termos dessa e de outras teorias que não orientam a construção do trabalho pedagógico.

Em síntese, vemos que a concepção que se coloca nesse contexto encontra-se em uma situação de dependência em relação aos processos de desenvolvimento e desconsidera o legado histórico deixado pela humanidade para a formação do psiquismo humano. Quando a criança chega à escola, ela já tem uma história que não é levada em conta nesse âmbito educativo. Mello (2006 a) discorda dessa postura e afirma que o professor deve considerar a história individual de cada criança, o que implica

[...] não constranger, lamentar ou negar a linguagem e os valores que as crianças aprendem em casa e trazem para a escola, mas percebê-los criticamente; implica em não fazer a criança esquecer-se ou envergonhar-se da memória da vida fora da escola, mas, percebê-la criticamente.

Ao destacar a gênese histórica e social do desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural considera relevantes os aspectos biológicos, embora não se constituam como determinantes da aprendizagem. Em outras palavras, isso significa que:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 2006 b, p. 27).

Entretanto, partir de uma visão de educação destituída das condições históricas sociais que possibilitam o acesso ao conhecimento tem algumas implicações para a organização da prática pedagógica. Se a aprendizagem encontra-se subordinada somente ao desenvolvimento da criança; a atividade e a mediação não se constituem como aspectos imprescindíveis à promoção do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, mesmo que o discurso institucional reconheça as dificuldades da criança, a responsabilidade por seu mau desempenho ou fracasso escolar recai sobre ela e, conseqüentemente, destitui o professor e a escola de seu papel e responsabilidade em relação ao processo educativo. Os relatos a seguir demonstram a aparente falta de compromisso dos professores quanto à aprendizagem da criança:

O Jardim Três tem dificuldade mesmo, mas isso é da criança [...] Se a criança no Jardim Três é mais lenta, se já tem histórico, então vai ser mais lenta na primeira série. (Informação verbal, Coordenadora).

Hoje a criança fala mais cedo, anda mais cedo. A criança de sete anos não é mais inocente, sabe mais do que devia. Até os três anos você segura com coelho da Páscoa e Papai Noel. O tempo da inocência está acabando, porque as crianças amadurecem mais rápido. Não é o professor que está mudando, é a própria vida que muda. Eu posso até descobrir que estou errada, mas até lá eu estou fora. [Risos]. Não vi acontecer nada de ruim, nenhuma criança até agora ficou com trauma. O que não vai, não vai nem aos sete, nem aos seis. (Informação verbal, Diretora).

No entanto, ainda que a criança seja culpabilizada por seu fracasso, não podemos perder de vista que os professores sofrem uma pressão da instituição acerca da qualidade e eficiência do trabalho desenvolvido. Embora o processo de ampliação do ensino fundamental destaque a importância do lúdico nessa faixa etária, a leitura e a escrita, sob essa ótica, tornam-se os principais critérios que possibilitam evidenciar a aprendizagem da criança. Assim, mesmo que criança de seis anos não possua recursos *internos* para ser alfabetizada, conforme os relatos, a aprendizagem da leitura e da escrita ainda é considerada como parâmetro de avaliação da instituição.

Guiados por suas concepções de criança, os professores da instituição pesquisada nos revelaram como a alfabetização se tornou um indicativo para avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento sinaliza que as avaliações determinam o desenvolvimento da criança por meio de provas ou testes que envolvem a solução de diversas tarefas práticas. De acordo com Vygotski (1996), se nos limitarmos a determinar e medir os sintomas do desenvolvimento, não obteremos nada além de uma constatação puramente empírica que pode ser conhecida pelas pessoas que observam as crianças. Nas reflexões dos professores é perceptível a dificuldade de definir como se processa o desenvolvimento da criança, sem uma teoria que possa direcionar suas ações:

Professor A: *A criança aprende fazendo associações na escrita.*

Pesquisadora: *Que tipo de associações?*

Professor A: *Tem sempre que ter um referencial do tipo letra G, por exemplo, a letra do gato e na matemática também. Eu gosto sempre do recurso visual. Todo início de ano eu faço. Você viu na minha sala os gráficos, alfabetos e números? (Informação verbal, Professor A).*

Professor B: [...] Como eu acho que a criança aprende? Deixa eu pensar [...] Acho que pela imagem. Quando a gente vê uma coisa que você gosta, fica. Procuo dar imagens, fatos interessantes. A professora tem que florear muito e dizer o porquê, como vai acontecer. Sempre quando começo um livro, não termino. Isso desperta o interesse para o outro dia (Informação verbal, Professor B).

Professor C: A criança aprende construindo seu conhecimento e cabe ao professor ser o mediador dessa aprendizagem.

Pesquisadora: Mediador como?

Professor C: Trabalhando com atividades diversificadas e atendendo cada nível da criança.

Pesquisadora: Que níveis são esses?

Professor C: A criança tem a fase pictórica que faz rabiscos. Depois passa para a fase pré-silábica que não sabe quais letras usar. Na fase silábica, utiliza uma letra para cada sílaba. Na silábica alfabética a criança escreve parte da palavra utilizando a sílaba. Na alfabética compreende o som e a escrita e daí para a produção de texto. Tem criança que demora no nível silábico. Se o professor não conhecer isso, não tem um bom resultado no final do ano. (Informação verbal, Professor C).

Em uma concepção histórico-cultural, a criança é compreendida como um sujeito que através de sua atividade e das relações com seu entorno estabelece as bases para as mudanças qualitativas no seu psiquismo. As novas formações psicológicas no curso do desenvolvimento, como já vimos, são decorrentes da apropriação dos objetos da cultura, ou seja, o sujeito é aquilo que *aprendeu a ser* ao longo da vida. Entendemos, assim, que o desenvolvimento psíquico é delineado a partir de uma dinâmica na qual o sujeito não só reproduz as características de um objeto, mas cria outras e lhe atribui novos sentidos. Esse caráter dialético não considera a criança como produto apenas de suas características biologicamente determinadas, mas a qualifica como um sujeito ativo e capaz dentro do processo educativo. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem representa uma fonte de desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem é o meio pelo qual o sujeito se apropria da cultura humana e conduz o desenvolvimento. No entanto, devemos enfatizar que:

[...] o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística. (VIGOTSKII, 2006, p. 116).

Nesse sentido, Vygotski (2006), se posicionou contrariamente às teorias nas quais a aprendizagem só é possível quando determinadas funções estiverem desenvolvidas, pois considerou que aprendizagem e desenvolvimento são diretamente inter-relacionados, mas não simétricos e paralelos. Se a aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento psíquico, então não devemos nos limitar ao desenvolvimento alcançado pela criança, mas impulsioná-lo a fim de provocar um avanço.

Para tanto, Vygotski (2006) levou em conta não somente o nível de desenvolvimento no qual a criança é capaz de realizar uma tarefa sozinha, mas também o que ela pode realizar com o auxílio de um parceiro mais experiente. Essa visão nos garantiu uma outra maneira de pensar a educação de crianças. Apresentar a aprendizagem e o desenvolvimento, sob essa perspectiva, contribuiu para compreender a criança do ponto de vista do que ela pode *vir a ser*. Isso significa pensar que é mais importante se voltar para as tarefas que a criança pode realizar com a ajuda de um adulto, considerando-se que essas tarefas é que impulsionam o desenvolvimento, do que se limitar a diagnosticar o que ela já é capaz de desenvolver autonomamente.

Com isso, o autor se opôs às formas comumente designadas para diagnosticar a aprendizagem escolar que consideram somente as características psicointelectivas já elaboradas pela criança. Diante dessas considerações, buscamos compreender a finalidade das avaliações para essa instituição, tais como indicam os trechos do projeto pedagógico:

A avaliação tem sido um dos mecanismos mais importantes no diagnóstico do fracasso na aprendizagem. Para que isto não ocorra os professores se fundamentam nas diretrizes gerais propostas pela escola, utilizando-se de propostas curriculares alternativas de metodologia construtivista, avaliando de forma diagnóstica e desenvolvendo uma real recuperação paralela, sempre tendo em vista uma ação coletiva e visando a melhoria da qualidade de ensino [...] A avaliação deverá ser contínua e diagnóstica como busca constante da compreensão das dificuldades das crianças para redimensionar o ensino e propiciar condições diante das quais os estudantes prosseguirão na elaboração desses conhecimentos. [...] A avaliação do processo de ensino e aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:

- Diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades;
- Fundamentar as decisões do conselho de classe e série quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;

- Orientar as atividades de planejamento e re-planejamento dos conteúdos curriculares (Projeto Político-Pedagógico).

Assim, podemos notar que a instituição reconhece teoricamente a avaliação como um processo diagnóstico que visa redimensionar as dificuldades da criança, mas a avaliação do professor parece não acompanhar tal perspectiva, pois orienta-se principalmente por classificar as crianças em maduras ou imaturas.

Os resultados obtidos nas avaliações dessa instituição se legitimam na sua sistematização em fichas intituladas descritivas. Os registros dessas fichas fornecem informações que compõem um parecer sobre o rendimento de cada criança e representam outro importante indicativo da percepção dos professores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de seis anos:

FICHA DESCRITIVA:

Data de nascimento: 07/08/01

Parecer sobre o rendimento do aluno

1º Bimestre: A aluna encontra-se no nível silábico-alfabético. Ao escrever, escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica (uma letra para cada sílaba) e parte da palavra analisando os fonemas que compõe a emissão oral (sílabas). Reconhece todo o alfabeto. Reconhece números no contexto diário (numerais de 0 a 20). Tem noções básicas (maior, menor, igual, diferente). Compreende a adição como ideia de juntar quantidades.

2º Bimestre: A aluna encontra-se no nível alfabético, estabelece correspondência entre fonema e grafema. Reconhece numerais de 0 a 30 e representa suas respectivas quantidades. Compreende a subtração como ideia de retirar uma quantidade de outra. Efetua a adição e a subtração.

3º Bimestre: Lê e escreve graficamente o que pensa e fala compreendendo a logicidade da base alfabética, distinguindo letra, sílaba, palavra e frase. Compreende o sistema de numeração decimal. Efetua a adição e a subtração com numerais envolvendo algarismos na ordem da unidade e dezena.

4º Bimestre: Produz pequenos textos, ainda sem um completo domínio da estrutura própria do discurso escrito. Reconhece numerais de 0 a 100. Resolve situações problemas simples envolvendo adição ou subtração (Ficha descritiva, Sala C).

Nesse caso, evidenciamos que os registros se baseiam na produtividade da criança e levam em consideração apenas os aspectos relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo. Tais características apontam que o desenvolvimento da criança não é visto em sua totalidade e complexidade, mas fragmentado habilidades e capacidades. Dessa maneira, é

preciso reconhecer que os resultados das avaliações denominadas diagnósticas não são utilizados nesse contexto como um instrumento que visa reorientar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o curso do desenvolvimento infantil. Na contramão dessas ideias, esses dados servem apenas para criar estereótipos e estigmatizar as crianças.

Cheguei para o primeiro dia de observação nessa sala em um momento em que a aula já havia começado e as crianças estavam desenvolvendo uma atividade. O professor me apresentou para a turma e disse: “*Vocês se comportem*”. Em seguida, apontou para uma criança e disse em voz alta: “*Esse tem problema de memorização e não memoriza nada e aquele não faz nada*”. (Diário de campo, Sala A, 26/09/08).

Diante desse fato, o desenvolvimento da prática escolar busca através de atividades específicas e diferenciadas por uma padronização das características individuais e das necessidades da criança. O desenvolvimento é considerado como uma trajetória linear que deve ser seguida por todas as crianças, e as que apresentam mais dificuldade necessitariam de ajuda para *compensar* uma trajetória *falha* no desenvolvimento. Assim, os professores partem do pressuposto de que a criança precisa de algum auxílio, o que muitas vezes implica, na utilização de outros recursos didáticos:

Num canto da sala, uma criança considerada com problemas de aprendizagem realizava uma atividade diferenciada. A folha mimeografada tinha um desenho com um garoto e uma bola, no qual ele deveria fazer um X na bola próxima do garoto e um círculo na que estivesse longe e por fim deveria pintá-lo. A cada parte que ele pintava, procurava a minha aprovação e das outras crianças. Ao terminar a atividade, a criança pediu para o professor: “*Pro, eu posso desenhar mais coisa na folha?*”. O professor contestou: “*Não é para fazer mais nada na folha. Vamos fazer outra atividade agora*”. Desse modo, sentou-se com ele e pediu para que identificasse, a partir de um alfabeto móvel de madeira, todas as letras do alfabeto. Como ele errou a letra C muitas vezes, o professor pintou o C na sua mão e pediu para ele olhasse e ficasse repetindo até aprender. Em seguida, desenhou um C no seu caderno e orientou que ele deveria pintar o C sem sair da linha. As outras crianças riam dele. Enquanto ele pintava o desenho, os lápis de cor caíram e as crianças tentaram ajudá-lo, mas o professor os repreendeu: “*Não se atrasem com ele, ele pega sozinho*”. (Diário de campo, Sala A, 26/09/08).

Todavia, ainda que a utilização de outros recursos didáticos tivesse a finalidade de *compensar* uma dificuldade no processo de aprendizagem, não faz o desenvolvimento avançar, pois se limita apenas às funções psíquicas que já estão formadas e não amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Assim, com base nos relatos e observações descritas, pôde-se observar que o processo educativo, embora tivesse em alguns momentos a intenção de oferecer situações que levassem à apropriação do conhecimento, apontaram algumas dificuldades em realizá-lo sem um embasamento teórico definido que fundamentasse suas ações. Dessa forma, as práticas desenvolvidas se pautaram em uma apreensão teórica não muito clara e demonstram a inconsistência das concepções de criança e de desenvolvimento humano.

4.2.1 – As possibilidades de interações

O processo de formação do homem, sob o enfoque adotado, supera uma ideia naturalizante que o associa exclusivamente à herança biológica ou genética, pois o considera produto da história humana. Assim, podemos inferir que a criança aprende desde que nasce ao estabelecer relações com o meio social, o que condiciona seu desenvolvimento. A aprendizagem, que se faz presente durante toda a vida, possibilita a constituição histórica do psiquismo através da apropriação e objetivação dos elementos da cultura. Conforme já destacamos, o processo de formação das funções psíquicas superiores é estabelecido a partir das atividades sociais que são internalizadas e se convertem em aquisições internas da criança.

O acesso ao conjunto das construções históricas e sociais produzidas por outras gerações se constitui por meio das experiências do indivíduo e de sua atividade criadora, considerando-se que a formação das funções psíquicas superiores não é inerente ao processo de desenvolvimento. São, portanto, as condições de existência humana que fornecem subsídios para que se desenvolvam transformações qualitativas no psiquismo (MÁRKUS, 1974; VYGOTSKII, 2006).

Desse modo, o conhecimento acumulado, e que compõe o mundo circundante de cada indivíduo, pode ser apropriado mediante um processo de educação, ou seja:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Tais considerações nos permitem enfatizar o papel da escola e a importância do trabalho educativo no sentido de promover o desenvolvimento psíquico. Sendo assim, uma concepção de desenvolvimento humano marcada pela ação intencional de educar transforma a prática pedagógica, a fim de viabilizar uma efetiva apropriação. Esse novo entendimento acerca do desenvolvimento psíquico proposto por Vygotski (2006) nos leva a considerar a riqueza das situações sociais para as apropriações.

O direcionamento proposto pelo desenvolvimento da prática docente é capaz de alterar os rumos do desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que a formação de algumas estruturas não ocorreria se o professor não mediasse a relação da criança com seu meio social, pois “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psíquicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1998, p. 15).

Em uma perspectiva que compreende a aprendizagem como fonte de desenvolvimento e passível de ser intencionalmente organizada, percebemos a importância que a intervenção do adulto assume no processo educativo. Conforme Leontiev (1978), diferentemente dos animais, o homem pode refletir o sentido de suas ações e ter consciência dele. Sendo assim, a prática pedagógica pode ser orientada para um fim, ou seja, o professor pode organizar conscientemente o processo de ensino de maneira a interferir no curso do desenvolvimento psíquico da criança e transformá-lo. Sabemos que:

[...] quanto mais consciente é a relação do professor com a teoria que orienta seu pensar e agir, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propõe à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar. (MELLO, 2006 c, p. 96).

Com isso, a educação pode representar um processo intencional e consciente, com o objetivo de alterar o sentido do desenvolvimento. Como discutimos anteriormente, a criança necessita formar-se enquanto um ser social e o papel do professor é organizar a prática educativa para mediar o acesso da criança à cultura. A partir dessas ideias podemos afirmar que parceiros mais experientes (professor e crianças), bem como outros objetos da cultura (livros, internet, televisão etc), podem ser mediadores da aprendizagem. De acordo com o que foi exposto, buscamos compreender e analisar as interações que ocorrem na realidade concreta dessas crianças de seis anos, mediante a ampliação do ensino fundamental. Temos, portanto, nesse contexto, que, embora as mediações sejam

pouco frequentes, também identificamos formas efetivas de atividades desenvolvidas conjuntamente:

No início da aula, o professor solicitou que as crianças abrissem a cartilha⁸ para que pudessem realizar uma atividade. Elas recortavam um quebra-cabeça e o colavam num espaço específico. Durante a realização da atividade, o professor percorria a sala de aula auxiliando as crianças que necessitavam de ajuda. A seguir, sentou-se com uma criança portadora da Síndrome de Down e recortou as palavras com ela. Assim que terminou, o professor pediu a uma outra criança que já terminara a atividade para que a ajudasse a colar. As duas realizaram a atividade juntas e uma auxiliava a outra na colagem das peças. (Diário de campo, Sala C 08/10/08).

Entretanto, se o professor não compreende a formação da criança enquanto um processo socialmente construído, ele pode priorizar um sistema de atividades individualizadas. Dessa forma, a interação entre as crianças pode representar uma ameaça à manutenção do silêncio, que é considerado pré-requisito para a realização das atividades:

Nesse dia, as crianças realizavam a interpretação de um texto e o traziam para o professor corrigir. Conforme acertavam as respostas, elas vinham orgulhosas me mostrar que tinham desenvolvido a atividade corretamente. No entanto, o professor corrigia as respostas individualmente e pedia que as crianças fechassem os cadernos e que não os mostrasse para o colega. Depois de me mostrarem os acertos, as crianças corriam para suas carteiras e fechavam seus cadernos. Às vezes algumas delas solicitavam ajuda ou a resposta correta, porém quase ninguém respondia. As que tentavam auxiliar o colega eram repreendidas pelo professor: “*Se você já terminou o seu, então sinta e fica quieto*”. (Diário de campo, Sala B, 01/10/08).

Além disso, essa situação evidencia que a capacidade das crianças em realizar as atividades de maneira independente torna-se parâmetro para avaliar sua aprendizagem. Segundo essa concepção, a criança é avaliada pelo que é capaz de certificar que aprendeu, ou seja, de seu desenvolvimento completo. Essa proposta pedagógica não leva em consideração que a cooperação pode facilitar o processo de aprendizado e permitir que ela execute atividades que não realizaria sem auxílio.

A aparente incompreensão do docente quanto à importância da intervenção intencional no processo educativo desvela a orientação de sua prática. No que se refere a essa questão, podemos observamos que algumas atividades, tais como destacamos a seguir, não foram

⁸ LEITE, M. MORELLI, B. GUIMARÃES, L. Primeiros textos – Alfabetização. São Paulo: FTD.

desenvolvidas em conjunto com as crianças, mas sim por elas. Sendo assim, sua execução não propiciou o seu envolvimento, nem tampouco que elas pudessem criar e se expressar:

No momento em que cheguei à sala, as crianças tinham retornado do intervalo e realizavam algumas atividades na cartilha. Essa atividade consistia na escolha de algumas palavras para completar as lacunas existentes nas frases apontadas. No entanto, o professor leu essas frases com as crianças e ele mesmo elegeu as palavras que deveriam completá-las. As crianças apenas copiavam em silêncio. (Diário de campo, Sala B, 29/10/08).

Se a criança não mantém uma relação facilitada e ativa com o conhecimento na qual tem a liberdade de se expressar e criar, a ação educativa não oferece condições para que ela vivencie suas experiências objetivas e subjetivas. A dinâmica empregada em sala de aula e que regula os processos de ensino revela o quanto as possibilidades de interações limitam ou ampliam a relação da criança com seu meio social. A partir dessas considerações, torna-se evidente, a seguir, que não há uma intenção explícita do professor no sentido de mediar a relação da criança com a cultura e de instigá-la a saber mais. Com isso, a escrita se restringe a uma tarefa cansativa e desprovida de sentido para as crianças que a realizam:

Quando o professor percebeu que uma criança tinha colocado somente seu primeiro nome na folha de avaliação, disse a ela que não existia somente uma pessoa no mundo com esse nome. Portanto, deveria escrevê-lo de forma completa. A criança contestou: *“Mas eu não sei escrever”*. E o professor: *“Sabe sim porque eu mandei escrever o nome e o sobrenome de tarefa de casa”*. Outra criança gritou: *“Eu também não sei escrever meu nome completo”*. O professor se exaltou: *“Se você não sabe, então me empresta seu caderno que vou passar umas dez folhas de tarefa de casa para você. Aí você aprende”*. (Diário de campo, Sala B, 26/09/08).

As reflexões de Vygotski (1984; 1998; 2006) sinalizam que as transformações nas condições concretas de existência são engendradas pela atividade essencialmente mediatizada. Nesse sentido, verificamos que as atividades socialmente facilitadas circunscrevem as possibilidades de desenvolvimento psíquico, ou seja, a mediação representa uma possibilidade efetiva de desenvolvimento. Esse processo encontra-se atrelado à disponibilidade do professor e de sua consciência para com sua prática pedagógica.

Com isso, constatamos que é por meio das mediações sociais que a criança vai, progressivamente, se constituindo enquanto um indivíduo histórico e social. No entanto, não podemos perder de vista que as apropriações não se restringem às interações sociais

que perpassam o cotidiano escolar. Ao ingressar na escola, a criança já é produto de suas experiências com os elementos da cultura e de experiências individuais e esses aspectos devem ser considerados, pois a criança precisa ser compreendida na totalidade de sua concreticidade histórico-social.

A situação descrita abaixo revela como o professor deixa de aproveitar a discussão das temáticas levantadas pelas crianças durante a realização das atividades e a oportunidade de realizar uma atividade compartilhada com as crianças a partir da problematização de sua realidade social. Assim, não utiliza as referências da história pessoal e cultural das crianças como mediadoras do ato educativo e emite juízos de valores sem discuti-los com elas:

Em um determinado momento da aula, o professor propôs uma atividade que consistia em escrever o nome de três de cada um dos itens apontados (cores, animais, frutas, objetos, bebidas, colegas) e isso gerou várias discussões. Num dos itens, no qual as crianças deveriam apontar o nome de três animais, todos começaram a questionar quem tinha cachorro e o seu respectivo nome. O professor os repreendeu e pediu que fizessem o exercício em silêncio. Uma criança perguntou ao professor se poderia colocar a palavra pinga no item bebida e ele gritou: *“É muito feio beber pinga”*.

Criança 1: *“Vou colocar água, então”*.

A partir desse questionamento, as crianças começaram a falar que tinham alguns parentes que bebiam pinga. O professor reiterou: *“Não é para beber pinga e se alguém der para vocês experimentarem, vocês não bebam”*.

Criança 2: *“Meu tio bebeu tanto, que tá estragado hoje”*.

Criança 3: *“Tia, minha mãe e meu pai bebem pinga”*.

Professora B: *Diga para eles pararem, que é muito feio.* (Diário de classe, Sala B, 10/09/08).

Por fim, diante da trajetória assumida nesse universo investigativo, no que diz respeito às possibilidades de interações sociais, verificamos que o trabalho educativo na primeira série do ensino fundamental de nove anos não prioriza a ação colaborativa, possivelmente, por não reconhecer o seu papel decisivo no desenvolvimento da criança.

Assim, não é possível pensar nas possibilidades concretas para a realização das atividades, se o professor encontra-se respaldado em concepções tradicionais que atribuem maior valor à maturação biológica do que à dimensão histórica do conhecimento. A compreensão da especificidade da educação nos remete à necessidade de garantir não somente a ampliação da escolaridade, mas também oferecer condições para que as crianças possam, através da atividade coletiva e da socialização do saber, trocar experiências e mediar o conhecimento umas das outras.

4.2.2 – As relações que permeiam a instituição

A concepção de criança e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem delineada pela instituição são fundamentais para delimitar o caráter das relações na dinâmica da sala de aula. Quando pensamos em uma sala de aula, em uma perspectiva histórico-cultural, logo imaginamos um processo dinâmico de construção de conhecimento que perpassa as vivências de uma instituição.

Em geral, as escolas atribuem maior importância ao ensino de determinados conhecimentos e assumem um caráter meramente escolar, desconsiderando a formação da criança de maneira integral. O papel da educação que desempenha uma função de aprendizagem ainda se faz presente nos dias atuais, no entanto, conforme observa Kostiuk (1991, p. 29): “[...] durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a aquisição de determinados elementos da experiência social (opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc)”.

Entretanto, nem sempre verificamos no campo educacional que as relações se configuram como uma experiência social que permita à criança refletir sobre suas próprias atitudes. Assim, uma prática pedagógica centrada somente na figura do professor acaba por deter o direcionamento das regras através do exercício da autoridade. Cabe ressaltar que não estamos negando a necessidade de existir normas e regras de convivência social na instituição, apenas atentamos para o fato da rigidez que essas regras podem assumir nesse contexto.

No conjunto dessas relações, é possível evidenciar alguns indícios que demarcam as relações estabelecidas nessa realidade de pesquisa e, conseqüentemente, o lugar que é assegurado às crianças. Em uma conversa da diretora com prestadores de serviços à escola, observamos:

Para mim aqui está bom. Vou mudar pra quê? Aqui eu tenho uma família nos funcionários. Já tive oportunidade de sair, de ir para a Secretaria de Educação. Já passei por inúmeras escolas nesses vinte e seis anos de profissão. Aqui quem faz as regras sou eu. (Informação verbal, Diretora).

Situações como essa explicitam que não há um compromisso da escola em problematizar o estabelecimento das regras presentes nessa realidade social. O relato da diretora nos aponta seu domínio sobre as regras e nos dá as primeiras evidências do espaço reservado às crianças, no contexto dessas relações. Sendo assim, as possibilidades

de estabelecer uma relação ativa com o conhecimento tornam-se limitadas, tendo-se em vista que as crianças devem apenas cumprir o que é estabelecido para elas e não com elas.

O posicionamento das crianças diante da figura da diretora, em uma outra situação, confirma as ideias explicitadas no relato acima e, mais uma vez, atesta que a diretora é quem deve decidir como proceder diante dos fatos ocorridos. Sua presença por si só representa uma ameaça para a sala e sua aproximação mobiliza as crianças:

Durante a realização de uma determinada atividade, uma criança saiu da sala sem que o professor percebesse e começou a bater incessantemente na porta de outra sala. O professor pediu que ele retornasse, mas como ele persistia, a diretora foi comunicada. As crianças riam e saíram do lugar para ver o que ocorria. Ao avistar que a diretora se aproximava, sentaram rapidamente e gritaram uma para as outras: “*Senta que a diretora vem aí*”. (Diário de campo, Sala B, 23/11/08).

Em uma situação semelhante, duas crianças foram encaminhadas à diretoria, porque tiveram uma discussão durante o intervalo. No entanto, a diretora precisou ausentar-se da escola e a coordenadora foi solicitada para resolver o problema ocorrido. Conforme a situação a seguir:

Ao tentar resolver a situação, a coordenadora questionou: “*Quem começou?*” Uma criança apontou para a outra e responderam juntas: “*Foi ele*”. A coordenadora se dirigiu a uma das crianças: “*E por que você bateu?*” “*Ele me xingou primeiro*”, respondeu a criança. E a coordenadora reiterou: “*Mas quando for assim, você deve chamar a professora e contar tudo a ela. Não é batendo no coleguinha que você resolve a situação. Agora dá a mão pra ele e pede desculpas*”. As crianças esticaram a mão, meio contrariadas. Ao mandá-los de volta à sala de aula a coordenadora fez uma última colocação: “*Dessa vez foi você que apanhou, mas fica esperto porque também sei que você não é nenhum santo*”. (Diário de campo, 08/11/08).

De acordo com o exposto, notamos que o direcionamento da discussão proposta pela coordenadora não possibilitou que as crianças pudessem refletir sobre suas próprias ações. A partir de um discurso que se utilizou de julgamento moral, no qual destacou quais atitudes estavam corretas ou incorretas, a coordenadora entendeu que as crianças não tinham condições de ter controle sobre sua própria conduta, nem tampouco autonomia para discutir a situação. Desse modo, restou às crianças ouvir e obedecer ao que fora estabelecido, embora não concordassem com seu desfecho.

Com isso, pudemos verificar, inicialmente, dentre as situações apresentadas, a existência de uma relação criança-instituição marcada pelo autoritarismo e pela

submissão. Além disso, as regras estabelecidas pela instituição não são necessariamente compreendidas pela criança. O controle dessas regras é obtido por meio de ameaças ou punições. Nesse quadro, cabe à criança resignar-se.

Ao adentrar as salas de aula, percebemos que a cultura institucional também permeia as salas de aula, no que concerne ao caráter das relações. A seguir, explicitamos uma situação presenciada e que compõe as rotinas das salas de aulas:

O professor, ao se dirigir a uma criança que foi trocada de sala por problemas de comportamento, disse: *“Você tá achando que aqui vai ficar sem fazer nada. Você já ficou sem educação física e se não copiar as frases da lousa, eu vou separar um prato de comida pra você e não vou te deixar sair para o intervalo. Eu sou o professor mais chato que você já viu. Não admito menino preguiçoso aqui”*. (Diário de campo, Sala B, 15/10/08).

Isso nos leva a pensar que o autoritarismo do professor e suas ameaças à criança dificultam que ela compreenda o direcionamento de suas ações. A relação de submissão diante de situações que se pautam no ensino forçado e imposto dificilmente encaminhará a criança para níveis maiores de desenvolvimento. Essas ideias indicam que a educação escolar, nesse contexto, não é entendida como um processo dialógico, uma vez que é a criança quem deve se adaptar às exigências do professor.

Em consequência, observamos que o professor não consegue revelar à criança o quão rico e diverso pode ser o conhecimento humano. Portanto, não lhe desperta a necessidade de conhecer cada vez mais, de desfrutar da leitura de um bom livro, de descobrir nas ciências a resposta para algumas de suas dúvidas, enfim, de relacionar-se com o conhecimento, num processo dialético.

Entretanto, ainda que as crianças tentem se manifestar e demonstrem sua insatisfação quanto à prática desenvolvida em sala de aula, não lhes restam muitas opções em face do controle exercido pelo professor. Nessa perspectiva, qualquer oportunidade encontrada pelas crianças para brincar, se expressar, conversar, ir até a carteira do colega, mesmo que restrita, ainda era aproveitada. Com o controle exercido pelo professor, no que diz respeito às relações estabelecidas, ficou evidente, em diversas situações em campo, que a ausência do professor facilitou o contato entre as crianças.

Por uma perspectiva a qual postula que as atividades devem ser realizadas individualmente e em silêncio, qualquer alternativa encontrada pelas crianças para quebrar o silêncio era interpretado como indisciplina. A manutenção dessa *ordem*, corriqueiramente confundida com disciplina, era obtida por meio da autoridade.

Esse tipo de relação dificulta as interações entre as crianças e o processo de mediação para o desenvolvimento psíquico da criança. Sem o reconhecimento da importância de suas ações, o professor pode limitar ou mesmo cercear grandes possibilidades que contribuem para o desenvolvimento da criança e de sua autonomia. Nesse sentido, acreditamos que, do mesmo modo que algumas atitudes e posturas podem promover o desenvolvimento, uma interferência inadequada pode prejudicá-lo. Conforme Meira (2007), devemos remover todos os obstáculos interpostos entre os sujeitos do conhecimento, visto que essas relações com o mundo são fundamentais, no curso do desenvolvimento infantil.

Como demonstra outra situação, o professor não se constitui como um facilitador no processo de aprendizagem, todavia executa seu trabalho por meio da imposição. Suas ordens é que determinam o que deve ser feito, tendo-se em vista que não é permitido à criança eleger o que lhe interessa. O professor, nesse caso, se preocupou com o cumprimento do currículo previsto e não com as oportunidades de realizar uma prática capaz de resultar em aprendizagem e desenvolvimento.

Uma auxiliar entrou na sala e solicitou que ensaiassem para o teatro que aconteceria na próxima semana. Na peça, as crianças divididas em pares iriam dançar e interpretar uma música que se chamava bicho carpinteiro. Cada criança representava um determinado animal, sendo que todos possuíam um par, exceto o bicho carpinteiro. Enquanto a auxiliar ligava a música, o professor elegeu os pares e uma criança contestou: *“Tia, mas eu quero dançar com outra criança”*. O professor respondeu: *“Você não tem que escolher”*. Como a sala era pequena, todos dançavam muito apertados entre as cadeiras. Uma criança ao canto da sala não quis dançar e sentou-se, mas foi repreendido: *“Canta menino, você tem que cantar”*. (Diário de campo, Sala B, 23/10/08).

Portanto, diante dessas situações, podemos afirmar que é o professor quem determina como a criança deve se comportar e o que ela deve aprender, considerando pouco suas necessidades ou motivações pessoais. A prática pedagógica assim articulada delimita o lugar da criança, no contexto das relações dessa instituição, que certamente seria outro, se lhe facultassem o gerenciamento de suas próprias ações.

4.3 – Organização da prática pedagógica

Compreender o processo de educação pela apropriação da cultura humana e atribuir um caráter social para a formação psíquica da criança trazem implicações para a organização da prática educativa. Esse entendimento modifica o rumo do processo educativo, pois, se a aprendizagem não depende somente da maturação biológica, mas das experiências da criança, o desenvolvimento é passível de ser intencionalmente organizado. Quando se compreende a importância das interações sociais e da atividade, mediante o desenvolvimento psíquico da criança, é possível orientá-lo visando à sua promoção. Nesse contexto, cabe ao professor o planejamento, a orientação e a organização do conhecimento científico, de modo a assegurar as condições necessárias para que a criança se aproprie das qualidades humanas.

Levando-se em consideração o papel da educação na formação da criança, acreditamos que o professor necessita organizar os conhecimentos científicos, com o objetivo de desenvolver na criança as funções psíquicas que ainda não se formaram. O planejamento desses conhecimentos é fundamental a fim de orientar a apropriação e desenvolvimento da criança. Para tanto, é preciso construir uma ação que respeite as particularidades individuais das crianças e lhes estimule para um nível superior de desenvolvimento. Por isso, Davidov (1988, p. 243) salienta:

O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas.

Nesse sentido, a organização dos espaços, tempos e atividades que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem nos fornece indícios de como os professores compreendem o desenvolvimento infantil e suas peculiaridades. Assim, a perspectiva que orienta o planejamento da prática pedagógica, o material didático utilizado e a estruturação dos espaços são informações importantes.

De acordo com essas considerações, a organização do espaço e a sua disposição também podem expressar como a criança é concebida, nesse lugar. A dimensão estrutural está além de uma simples maneira de dispor objetos e utensílios, porque pode limitar ou favorecer vivências e experiências. Vejamos, portanto, o que a descrição desses locais pode evidenciar:

As salas de aula, da Educação Infantil possuem as letras do alfabeto afixadas na parede e carteiras coletivas com cinco lugares cada. Já as salas de aula do Ensino Fundamental possuem pequenas carteiras dispostas em fileiras e alfabetos, gráficos, cantigas, lista com o nome das crianças, numerais e um varal com palavras e suas respectivas figuras afixadas na parede. Essas salas são pequenas e as carteiras são muito próximas umas das outras. Com exceção de alguns brinquedos presentes nas salas de Educação Infantil, as salas do Ensino Fundamental não contam com nenhum tipo de material lúdico que não seja relacionado com a alfabetização. (Diário de campo, 03/10/08).

Ainda que a sala seja pequena e as carteiras muito próximas umas das outras, observamos que o enfileiramento das carteiras não prioriza o contato e a interação entre as crianças. Isso dificulta a colaboração entre os pares na realização das atividades e não favorece os níveis de desenvolvimento da criança e suas possibilidades de aprendizagem.

Além disso, notamos que, nesse contexto, a organização das salas e a disposição dos móveis e materiais trazem à tona algumas práticas e atividades propostas às crianças de seis anos de idade. Os alfabetos, números, gráficos e a falta de materiais lúdicos evidenciam uma prática *escolarizante* voltada para a alfabetização. O próprio documento oficial que explicita a inclusão de crianças, nessa faixa etária, reconhece que o brincar ocupa uma pequena parcela do tempo planejado para as atividades escolares:

[...] a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. (BRASIL, 2006 b, p. 34).

Tais conclusões confirmam a adoção, pelos sistemas de ensino, de uma prática que se articula de modo a privilegiar as propostas destinadas à leitura e escrita, em detrimento do brincar. Outro fator agravante, é que a estrutura física da escola dispõe de pouco espaço, o que não ajuda na proposição de atividades lúdicas e recreativas extraclasse. Na descrição física da instituição, podemos verificar como sua infraestrutura repercute na dinâmica das atividades:

A restrita área livre e o tanque de areia são utilizados pelas crianças durante o intervalo para brincar e correr, embora esse tanque de areia não disponibilize da estrutura de um parque. Na parte externa ao redor da escola há uma praça com um parque, no qual as crianças são levadas esporadicamente durante as aulas de Educação Física, pois não existe um espaço apropriado para essas aulas. Já a Educação Infantil possui um cronograma com um horário semanal reservado ao parque. (Diário de campo, 03/10/08).

Em face dos aspectos que delimitam a estrutura física da instituição e a utilização desses espaços, reunimos alguns indicativos que explicitam o direcionamento da prática desenvolvida. Por conseguinte, confirmamos, através do planejamento das atividades, que o brincar não é contemplado nas propostas educativas. Quando indagamos a um professor acerca do planejamento do fazer pedagógico e dos materiais empregados, obtivemos a seguinte resposta:

Eu preparo tudo em casa, tenho tudo no diário de classe, mas se surge um imprevisto eu já mudo. Esses dias mesmo, apareceu uma borboleta na sala de aula e as crianças ficaram encantadas com ela. Então tentei usar a borboleta na atividade. Eu uso livros (material dourado), cartazes, xerox, mimeógrafo, [...] deixa eu pensar o que mais [...], tem também caça palavras, cruzadinha, jogo dos sete erros, quebra cabeça. As brincadeiras educativas eu sempre trago de casa. Eu tiro um pouco mais o parquinho deles. O lúdico eu trabalho muito na sala de aula. Eles já têm muita Educação Física que deixa a desejar.

Pesquisadora: *Você acredita que o lúdico dentro e fora da sala tem a mesma importância ou algum deles é mais importante?*

Professor B: *Os dois têm a mesma importância. Eu prefiro mais dentro da sala de aula, é meu estilo de trabalhar. Acho que saímos umas [...] cinco vezes, para ir ao cinema, fazer visitas. Nem me pergunta se é bom ou não, que eu não sei. Eu trabalho o lúdico na sala de aula mesmo (Informação verbal, Professor B).*

Uma ideia já apresentada e que pode ser reiterada, nos relatos, é a questão de associar as brincadeiras aos conteúdos escolares e designá-los por brincadeiras educativas. Segundo Rocha (2007), há uma tendência em colocar os conteúdos culturalmente considerados mais importantes (lógico-matemáticos, letramento etc.) em primeiro plano, sendo que outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento são relegadas para segundo e terceiro planos. Assim, o brincar é descaracterizado, pois é empregado, na maior parte das vezes, com alguma finalidade didática, perdendo seu sentido diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Partindo de uma política pública que visa a ampliar as oportunidades de aprendizagem, o brincar é tomado como um tempo perdido e que poderia ser usado para a realização de outras atividades. Nos depoimentos a seguir, os professores reafirmam um ambiente *alfabetizador* que orienta o planejamento de suas ações e um discurso que não valoriza o brincar nas práticas cotidianas:

Preparo em casa. Uso livros para preparar a atividade. Às vezes uso computador e tenho um mimeógrafo em casa. Tenho uma mesa em casa que todos reclamam: “Mãe só tem coisa sua”. Lá eu preparo tudo. Tenho

também contato com outros professores na troca de experiência e de material (Informação verbal, Professor A).

Eu preparo as aulas diariamente e uso livros didáticos, material concreto como cartazes de prega, material dourado com dezena, centena e unidade, jogos, textos em papel pardo, alfabeto ilustrado. Hum [...] o que mais [...] Músicas também (Informação verbal, Professor C).

Percebemos que a primeira série do ensino fundamental de nove anos demonstra uma presença estreita do lúdico, no contexto educacional, assim como um privilegiamento do estudo em relação ao brincar. A suposição de que a antecipação do ingresso da criança no ensino fundamental acentuaria as práticas destinadas à alfabetização pôde ser confirmada, na realidade pesquisada. É notório o baixo investimento de atividades lúdicas, no planejamento pedagógico, especialmente quando levamos em conta as condições físicas e materiais da instituição. No período das observações realizadas, os episódios que envolviam qualquer tipo de brincadeira se caracterizaram como momentos raros, embora os documentos oficiais sejam pródigos em destacar a importância da atividade lúdica, no cotidiano escolar das crianças de seis anos (BRASIL, 2006 b).

Ainda com relação à organização do espaço educativo, podemos notar que os materiais, tais como lápis, tesoura, apontador, livros, entre outros, são trancados no armário, sob tutela do professor. Além desses materiais não estarem de forma acessível e ao alcance das crianças, é o professor que estabelece o acesso, tal como confirmamos no seu uso restrito:

Pouco antes do fim da aula, as crianças que terminavam os exercícios poderiam ir para uma mesa coletiva que fica na entrada da sala (do lado de fora) com gibis colocados pelo professor. Todos estavam ansiosos para sair. No entanto, o professor elegia os alunos que poderiam sair para ler, enquanto limpava as carteiras com um pano e álcool. Até o fim da aula, somente metade da sala pôde sair para ler, embora todas as crianças demonstrassem interesse pela atividade. (Diário de campo, Sala A, 22/10/08).

Sendo assim, ficou nítido que essa atividade ocorreu somente porque restaram alguns minutos para o término da aula e não como uma atividade na qual as crianças pudessem vivenciar novas experiências. Muito mais do que uma restrição ao uso de materiais, a situação acima apresentada limitou a possibilidade que a criança tinha de se apropriar da cultura, através da educação escolar. Pensamos como Gramsci (1995, p. 47), quando afirma que:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade, quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece.

Quando a construção do planejamento pedagógico não prioriza as necessidades e interesses da criança, ocorrem situações que não auxiliam a prática e descaracterizam o processo educativo. Durante nossa incursão nessa instituição, pudemos vivenciar uma situação semelhante:

Durante a aula de Matemática, o professor desenhou um gráfico na lousa com números, mas no meio do desenho desistiu, apagou-o e resolveu construir um gráfico com as crianças a partir de 4 sobremesas, pelas quais deveriam optar (pudim, gelatina, sorvete e manjar). Sendo assim, dividiu um pedaço de papel para cada criança anotar sua sobremesa e me incluiu na atividade. Ao final, todos revelaram o que escolheram e tinham que levantar a mão para que o professor verificasse se as escolhas eram compatíveis com a somatória apresentada pelos papéis. Entretanto, os números não eram equivalentes e o professor disse que alguém escreveu alguma sobremesa no papel, mas quando perguntava, essa criança deveria estar levantando a mão em outra sobremesa. O professor ficou muito nervoso, disse que isso significava mentira e que não ia admitir isso em sala de aula. Desse modo, separou todos por sobremesa e constatou que havia três papéis com a sobremesa pudim, mas somente duas crianças levantavam a mão. Assim, olhou atentamente as letras das crianças que escreveram pudim e identificou a criança que se omitia através da letra, mas, mesmo assim, pediu que essa criança escrevesse a palavra *pudim* no papel, a fim de confirmar sua mentira. A criança o fez, mas começou a chorar muito. O professor tentou conversar com a criança e se justificar para mim. Todos demonstravam estar assustados com a confusão ocorrida. (Diário de campo, Sala B, 15/10/08).

Como se pôde ver, na situação descrita, o plano de aula aparentemente não foi bem elaborado, diante da imprecisão do professor quanto ao direcionamento da atividade. Se o professor não tem muito claro qual o objetivo do trabalho desenvolvido e não realiza uma prévia explicação do que é necessário fazer, não permite à criança compreender o motivo pelo qual a realizam, nem os passos a serem seguidos. Contrário a essa ideia, Mukhina (1996) acredita que a possibilidade de as crianças saberem previamente quais são os objetivos de uma determinada atividade e as etapas a serem percorridas contribui para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Nessa mesma perspectiva, salientamos a proposta de uma atividade na qual o planejamento desvelou que o professor não apresenta objetivos bem definidos e não favorece o encontro da criança com os significados da cultura:

No início da aula, as crianças realizavam uma atividade de formar frases e durante a correção, elas deveriam ler essas frases para a sala. Em tom alto, o professor disse que não gostava de frases curtas e pediu à uma criança que lesse sua frase com a palavra blusa. A criança leu: *“Eu tenho uma blusa”*. E o professor disse à classe: *“Tá vendo que frase pequena. Tem que completar mais e ampliar. Vocês têm criatividade. Vamos ampliar essas frases. Leia agora sua frase com a palavra planeta”*. E antes que a criança lesse novamente o professor disse: *“Ontem eu ensinei que nós temos nove planetas e a Terra é um deles. São eles: “Plutão, Júpiter, Marte, Terra que é o terceiro planeta e [...] e [...]”*. Ela olhou para mim e perguntou: *“Você se lembra dos outros?”*. Antes que eu dissesse qualquer coisa, o professor mesmo falou: *“Ah! Então são esses. Continuem fazendo aí que depois eu corrijo”*. (Diário de campo, Sala A, 23/10/08).

Nesse sentido, reafirmamos a ideia de que uma prática que não se pauta em fundamentos claramente delimitados, não dispõe de subsídios necessários para refletir o processo de organização e planejamento do fazer docente. Temos enfatizado, neste trabalho, que a estruturação da proposta pedagógica necessita considerar as peculiaridades da pequena infância. Entretanto, a organização do trabalho docente nessa instituição mostrou que desconsidera muitas das necessidades infantis, porque o tempo empregado para a gestão das atividades é o tempo previsto pelo currículo, que, por sua vez, não inclui a criança. Aprisionados por horários e conteúdos rigidamente estabelecidos, constatamos uma forte necessidade dos professores em seguir o tempo previsto para as atividades:

Entrei na sala logo após o retorno do intervalo e uma criança chorava muito. Ela estava reclamando que só saiu para comer o lanche, mas que não teve tempo de brincar como as outras crianças. O professor disse que já tinha avisado anteriormente, que era para ele e para as outras crianças pararem de conversar e fazer as atividades, mas que não tinham escutado: *“Como vocês não terminaram, ficaram no intervalo para fazer tudo. Não adianta você ir a diretoria reclamar que tinha muita atividade. Não tinha não, porque todos os outros fizeram e deu tempo. Vocês é que demoraram demais”*. As crianças que não terminaram as atividades tentavam copiá-las rapidamente antes que o professor apagasse a lousa. (Diário de campo, Sala A, 19/11/08).

Durante essa mesma aula, a coordenadora entrou na sala, após o intervalo, para falar com a criança que fora à diretoria reclamar da falta de tempo para realizar as atividades. Em seu discurso, que representa a postura da instituição diante desse fato, evidencia-se que a escola apoia a atitude do professor:

A coordenadora entrou na sala e dirigiu-se voz alta à criança que fez a reclamação: “Aqui quem não faz a atividade durante a aula vai ficar no intervalo mesmo e com as outras salas também é assim”. (Informação verbal, Coordenadora).

As situações seguintes também indicam que a gestão do tempo não valoriza as experiências para o desenvolvimento da criança, pois o professor prioriza o cumprimento do calendário proposto pela escola. Assim, a meta do professor consiste em dar aula e não necessariamente que a criança aprenda, assim como destacamos:

Nesse dia, as crianças não acompanham a rápida sequência de atividades. O professor queria apagar a lousa, mas as crianças reclamavam: “*Pro, não apaga a lousa que estou aí ainda*”. E o professor questionou: “*Vocês estão ali ainda? Então pula esse exercício e faz esse aqui*”. (Diário de campo, Sala B, 14/10/08).

Conforme verificamos, o planejamento da prática pedagógica assume um sentido inverso no contexto educativo, uma vez que, ao invés de o trabalho ser organizado visando a atender às características próprias da criança de seis anos, deparamo-nos com situações nas quais são as crianças que devem se ajustar à prática proposta em sala de aula.

Por outro lado, cabe ainda enfatizar que, embora tenha sido possível perceber que os professores possuem uma autonomia para planejar as práticas educativas, a instituição possui igualmente um planejamento sistematizado no projeto político-pedagógico. Com a finalidade de compreender a atuação dos professores, torna-se necessário buscar, nesse planejamento, o direcionamento das práticas exercidas.

Quando examinamos o projeto pedagógico, tivemos por objetivo verificar se havia a participação dos professores na sua elaboração e se suas diretrizes realmente fundamentavam a organização do trabalho docente. Conforme assinalou a coordenadora, em uma conversa informal, a instituição possui um projeto pedagógico específico para cada ano letivo e construído coletivamente pela escola:

O projeto muda a cada ano. A essência é a mesma e a escola tem a liberdade de redigir. O projeto é feito por professores mais o coordenador. Os professores dão as sugestões. (Informação verbal, Coordenadora).

No planejamento do ensino fundamental de nove anos, previsto pelo projeto pedagógico, há elementos significativos que definem o sentido de algumas de suas orientações, nas diversas áreas do saber. O trecho abaixo, que integra o projeto pedagógico, explicita os principais objetivos em cada uma dessas diversas áreas:

Planejamento 2008 – 1º ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

- Estimular o gosto pela leitura e escrita, desenvolvendo no aluno o espírito crítico, o hábito de estudo, a pesquisa, o rigor e a precisão no uso da linguagem.
- Adquirir a base alfabética e o funcionamento do sistema de representação da língua escrita, diferenciando-a da linguagem oral.
- Reconhecer os diferentes tipos de letras, percebendo a segmentação das palavras e os sinais de pontuação, usando-as como forma de comunicação.

Matemática

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções essenciais, como ferramentas necessárias no seu cotidiano.
- Classificar, sequenciar e quantificar.

Ciências e Saúde

- Dar condições para que os alunos ganhem progressivamente as capacidades de observar, registrar, perceber as diferenças na presença de água, seres vivos, ar, luz, calor, além de também valorizar atitudes e comportamento favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e compreendendo a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante de transformação do meio em que vive.

História

- Conhecer a diversidade de costumes, hábitos, expressões culturais e formas de trabalho dos diferentes grupos sociais.
- Perceber as diferenças e semelhanças quanto aos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Artes

- Ampliar o repertório individual e cultural, explorando artistas de diferentes períodos e estilos.
- Conhecer elementos básicos da linguagem visual e identificá-los em imagens, nos objetos e na natureza.

Geografia

- Reconhecer as mudanças ocorridas ao longo do tempo, na paisagem local.
- Identificar os elementos que compõem a paisagem local.

A partir do que foi exposto no projeto pedagógico, podemos verificar que a atividade escolar é dividida em disciplinas e cada uma delas tem um objetivo definido. Por outro lado, a ação docente não abrange a diversidade e amplitude da proposta presente no projeto pedagógico. No que se refere ao contexto educacional de todas as salas observadas, as atividades escolares relacionadas à leitura, à escrita e ao cálculo ocupavam a quase totalidade do tempo das crianças, em detrimento de outras áreas. Dessa maneira, a prática mostrou-se voltada prioritariamente para a alfabetização, contrariando a proposta prevista no documento, que orienta a ampliação da escolaridade obrigatória:

[...] é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens. (BRASIL, 2006 b, p. 59).

No tocante a essa questão, buscamos compreender quais os contornos que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos assume, no que se refere às atividades desenvolvidas. Com base em uma reorganização curricular prevista pela lei nº 11.274/06, que estabelece o ingresso de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, procuramos compreender se essas atividades circunscrevem possibilidades de desenvolvimento psíquico ou se, de maneira inversa, resultam na limitação dessas possibilidades.

O Enfoque Histórico-Cultural entende que a atividade tem um papel central no desenvolvimento infantil. Sua importância se deve ao fato de que é a atividade criadora que conecta o indivíduo à sua realidade. Isso implica considerar que as principais mudanças psíquicas estão associadas às atividades desenvolvidas, uma vez que o homem produz e se reproduz mediante as condições da existência humana. Desse modo, conforme Martins (2005), quanto maior o empobrecimento dessas condições, menores são as possibilidades de desenvolvimento.

Entretanto, não é qualquer atividade que pode levar à aprendizagem. De acordo com Leontiev (1978), existem duas vias que encaminham ao conhecimento: uma que tende ao acúmulo das riquezas intelectuais, das ideias e conhecimentos rumo ao progresso

histórico, ao lado de outra, que tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas voltadas para os interesses das classes dominantes e para a perpetuação da ordem social vigente. O autor frisa que é necessário criar um sistema educativo capaz de auxiliar a participação ativa do indivíduo, em todas as suas possibilidades.

Partilhando dessa mesma ideia, Duarte (1993) aponta que a dinâmica proposta pela relação apropriação-objetivação atribui um caráter específico para o gênero humano, fundamentando tanto os processos de humanização, quanto os processos de alienação, tendo-se em vista que se realiza sob relações sociais de dominação. Essa especificidade caracterizadora do gênero humano é estabelecida em virtude da capacidade que o homem tem de produzir, transformar o meio social e se desenvolver. As principais mudanças psíquicas de cada indivíduo encontram-se atreladas à riqueza dessas atividades.

Nesse sentido, Mello (2000) afirma que, quanto mais o indivíduo se apropria da cultura existente, maiores são as possibilidades de que suas objetivações transcendam à mera satisfação da sobrevivência e ultrapassem sua condição biológica. Isso torna o indivíduo cada vez mais rico de necessidades, capacidades e prazer.

Como já apontamos, o brincar sob uma perspectiva utilitarista é considerado como uma atividade secundária. O ato educativo, regido e regulado pelo sistema de produção capitalista, prioriza as atividades escolares ligadas à alfabetização, pois são compreendidas como produtivas. Sendo assim, o brincar aparece mais frequentemente associado à alfabetização e é denominado pelos termos *brincar-aprendendo* ou *aprender-brincando*. Analisando esses aspectos, no relato abaixo, encontramos:

Professor B: *Tive que trabalhar um pouco mais o lúdico com eles no primeiro semestre até mesmo na preparação da aula, das atividades e somente depois com a alfabetização normal.*

Pesquisadora: *E como você trabalha o lúdico na sala de aula?*

Professor B: *Introduzir conceitos com brincadeira, trabalhar matemática com dados, numeração, bingo e com alfabeto também. (Informação verbal Professor B).*

Por outro lado, esse relato também traz implícito que o professor, baseado em uma concepção de criança de seis anos como imatura para a aprendizagem, se pauta, inicialmente, em atividades lúdicas a fim de aguardar pelo desenvolvimento de condições internas que lhe possibilitem seguir com a alfabetização. É como se o lúdico facilitasse o desenvolvimento da prática pedagógica e se constituísse como *pano de fundo* para o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, podemos perceber que os professores atribuem maior importância aos afazeres escolares que possibilitam o treinamento e a instrução, imaginando que a organização do conhecimento é centralizada em atividades de leitura e escrita:

O início de aula, semelhante ao que ocorre nas outras salas, se estruturou com atividades rotineiras, ou seja, o professor colocou na lousa e as crianças copiaram o nome da escola, a cidade, a data, o nome do professor, o dia da semana, quantos alunos estavam presentes e quantos faltaram. Em seguida, o professor passou na lousa algumas palavras com dois R e explicou seu uso: “*Na palavra garrafa, por exemplo, os dois R, Roque e Riquinho dão as mãos para dar força. Senão fica garaça. Quando é um R só, você fala fraco e baixinho e quando é dois R você fala forte e alto. Além disso, tem o R maiúsculo que vem no início da frase. Esse R deve ser assim, porque o papai Ratão deve ser grande para tomar conta dos filhinhos (letras minúsculas)*”. Logo depois, o professor solicitou que todos fossem à lousa e lessem três palavras cada criança. As crianças soletraram em voz alta e algumas leram com um pouco mais de dificuldade. Quando terminaram o professor se dirigiu a mim: “*Você viu como eles estão alfabetizados?*” Enquanto corrigia as tarefas de casa das crianças, o professor pediu silêncio e letra bonita para as atividades seguintes. (Diário de campo, Sala B, 04/09/08).

Contudo, não é qualquer atividade que possibilita mudanças significativas, no desenvolvimento psíquico da criança, tendo-se em vista que há algumas que são mais favoráveis em cada etapa do desenvolvimento (LEONTIEV, 2006). Dessa maneira, a educação intencionalmente organizada propicia a formação de novos processos psíquicos quando é capaz, conforme Mello (2006), de respeitar as formas com as quais a criança melhor se relaciona com o mundo em cada idade. De acordo com Elkonin (1987), a atividade caracterizada anteriormente como *principal* não deixa de existir, já que houve apenas uma reorganização na hierarquia do sistema das relações da criança com a realidade. Essas atividades, denominadas *principais*, passam a ter uma importância menor no desenvolvimento, no que se refere à esfera motivacional e de necessidades, mas, por outro lado, não deixam de existir totalmente.

Por essa razão, é responsabilidade do professor organizar o processo educativo e orientar sua prática, visando a atender as necessidades da criança de seis anos e favorecer o desenvolvimento infantil. Se o professor não compreende o papel da atividade no desenvolvimento, não pode realizar uma prática que vise respeitar as especificidades da criança em cada idade. O avanço no desenvolvimento não se alcança pelo volume, porém pelo caráter das atividades. Na situação seguinte, é notório que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é entendido pelo professor como o treinamento de uma habilidade técnica, a qual pode ser obtida, portanto, através de exercícios de treino.

Cheguei à sala e nesse dia o professor discutia com as crianças a pontuação nas frases. Explicava o uso dos pontos de exclamação e interrogação e a sua importância. Para tanto, as crianças liam um texto que estava na lousa de modo a considerar as pontuações presentes. Nesse momento, o professor resolveu incluir uma criança proveniente de outra sala na atividade e solicitou que ele também lesse. O professor ao bater a régua contra a mesa, disse: “*Leia, vamos*”. Ele assustou-se e disse que não sabia ler. O professor se exaltou: “*Você veio de outra classe e vai endireitar*”. A criança tentou ler, mas não conseguiu. Após a leitura, o professor disse a essa criança que já que ele não conseguia ler, ia passar outra atividade para ele. Desse modo, carimbou várias figuras no caderno dele e pediu que escrevesse o nome correspondente. (Diário de campo, Sala B, 02/10/08).

Considerando-se a dificuldade apresentada pela criança, o professor a submete a uma atividade de treino, sem sentido. Esses incansáveis exercícios trazem poucas contribuições para o desenvolvimento infantil e não permitem que a criança compreenda a leitura e a escrita como instrumentos culturais complexos. Dessa forma, o aspecto técnico encobre sua função social, ou seja, a forma gráfica precede a sua funcionalidade.

Em decorrência, devemos considerar que, da mesma maneira que as atividades podem servir para humanizar o homem, podem igualmente limitar o seu repertório de possibilidades de desenvolvimento psicointelectivo, pois

[...] repetir, manter, reproduzir, subordinar-se, resignar-se, etc. revelam-se enquanto mais uma das formas de expressão psicológica do trabalho alienado, que restringe a dimensão superestrutural da personalidade e em especial o desenvolvimento da consciência, da autonomia necessária para toda e qualquer transformação. (MARTINS, 2005, p. 129).

Assim, questionamo-nos se antecipar o ingresso da criança na escola representaria, na mesma proporção, uma ampliação desse rol das possibilidades de humanização, entendendo que algumas atividades empregadas nesse contexto oferecem poucas possibilidades de criação. As propostas se limitam ao uso do lápis, borracha, caderno e cartilha, e dificultam as experiências relacionadas à expressão e criatividade das crianças.

Ao selecionar as atividades, o professor considera aquilo que acredita ser importante para o desenvolvimento da criança, mas nem sempre atende à sua finalidade. Nos registros a seguir, verificamos que as atividades não despertam o interesse das crianças, pois elas não encontram sentido para o que fazem. Durante a execução dessas atividades, há uma ruptura da unidade entre sentido e significado, visto que o motivo que impulsiona a criança a realizá-las é determinado pelo professor. Sendo assim, se o motivo é externo, a

criança não o reconhece como algo próprio ou relevante para si, e os resultados dessa falta de significação resultam em uma restrição das principais mudanças psíquicas.

Segundo Leontiev (2006), quando o motivo estimula o indivíduo a desenvolver uma atividade e o caráter da ação, propicia um melhor desenvolvimento psíquico. Por outro lado, se o motivo pode ser apenas compreendido, o caráter da ação não é tão eficaz. Por isso, se o motivo pelo qual as crianças devem realizar as atividades escolares estiver apenas relacionado ao domínio de aprendizagens consideradas relevantes para o *futuro mercado de trabalho*, o desenvolvimento psíquico da criança pode ser limitado, nas suas perspectivas. Com isso, tais atividades não favorecem grandes possibilidades de objetivações: “Assim sendo, as atividades escolares tem seu sentido empobrecido quanto mais são determinadas por significações para com as quais o indivíduo não mantém uma relação pessoal efetiva e consciente” (MARTINS, 2005, p. 131).

O registro abaixo explicita uma situação na qual podemos apontar as implicações da cisão entre sentido e significado, na realidade educacional:

Uma das crianças que estava sentada na minha frente me disse: “Você sabia que tem criança que sabe escrever de letra de mão?”.

Pesquisadora: “É mesmo. E você sabe?”.

Criança: Tem que forçar. Ontem meu pai fez eu ler um livro.

Pesquisadora: Foi difícil?.

Criança: Tem que forçar um pouquinho. É difícil. Pra escrever de letra de forma não, mas de mão ainda não sei muito bem. O que está escrito aqui?.

Pesquisadora: Inhoque.

Essa mesma criança se dirigiu ao professor e perguntou: “Tia o que é inhoque? Eu nunca vi. Como vou desenhar?”.

Professor A: Claro que você já viu, são aquelas bolinhas pequenas de comer. (Diário de campo, Sala A, 02/10/08).

A partir do exposto, podemos afirmar que a criança não identifica uma significação pessoal para a atividade empreendida, porque o motivo que caracteriza a atividade é determinado pelo professor e não pode ser compreendido por ela. Assim, verificamos que a finalidade para o desenvolvimento dessas atividades está mais associada ao cumprimento do currículo do que propriamente à aprendizagem e promoção do desenvolvimento.

Diante das atividades desenvolvidas nessa realidade de pesquisa, pudemos observar que elas parecem não contemplar as necessidades específicas da criança de seis anos. Esse entendimento acerca do papel das atividades no processo de ensino-aprendizagem pode levar à antecipação de experiências de fracasso escolar e, portanto, o que poderia se

caracterizar como ampliação do acesso à educação acaba contribuindo para gerar uma restrição ainda maior.

RESSIGNIFICANDO OS OLHARES – NOSSAS CONSIDERAÇÕES

A partir da perspectiva histórico-cultural, procuramos compreender o processo de ampliação do ensino fundamental e suas possíveis implicações na organização dos currículos e no desenvolvimento da prática pedagógica. Ao nos propormos pesquisar acerca dessa temática, percebemos que este é um caminho que começa a se delinear e apresentar novas discussões e contribuições, dada a recente efetivação dessa proposta legal, nos sistemas de ensino. Por isso, vimos neste trabalho mais uma oportunidade de (re)pensar a educação de crianças pequenas, ao buscar elementos que nos permitissem substanciar nossas discussões.

Entretanto, é preciso ressaltar que o trabalho não teve a pretensão de responder a todas as questões e inquietações, mediante a nova configuração do ensino fundamental, mas de destacar alguns aspectos que poderíamos considerar como provocativos de reflexões. Inseridos no cotidiano da instituição, fomos pouco a pouco desvelando o universo de pesquisa que se fazia presente. Gestos, palavras, ações, atitudes e posturas trouxeram implícitas as concepções, os olhares e toda a diversidade que compõe o contexto educacional. Cabe ressaltar que as considerações aqui apontadas se encontram circunscritas a uma instância específica, embora representem uma forma de refletir como esse segmento educacional discute e implementa as propostas elaboradas para o processo de ampliação do ensino fundamental. Para tanto, optamos por abordar os aspectos que se mostraram mais evidentes.

Desse modo, pudemos observar nessa realidade social que a estrutura física e curricular da instituição aponta para uma compreensão da primeira série do ensino fundamental como um espaço prioritariamente reservado para a alfabetização de crianças de seis anos de idade, em detrimento de outras atividades relevantes para seu desenvolvimento infantil, tais como o brincar.

Carteiras enfileiradas, uma infinidade de letras e números afixados em todas as paredes da sala, a falta de materiais lúdicos e brinquedos são algumas características que expressam os rumos da ampliação da escolaridade obrigatória. Sendo assim, ingressar mais cedo no ensino fundamental representa, como já tínhamos discutido, antecipar a escolarização.

Durante as observações, foi possível notar que as crianças passam a maior parte de seu tempo, na escola, desenvolvendo atividades associadas à leitura e a escrita. Com isso, o

brincar apareceu como uma atividade de menor valor e foi reservado aos períodos de intervalo ou para os momentos finais da aula. As condições nas quais se configura o ingresso da criança no ensino fundamental nos fazem crer que houve um privilegiamento do estudo em relação ao brincar. Por isso, devemos estar atentos também quanto à estrutura da educação infantil, a fim de que ela não assuma um caráter de preparação para o ensino fundamental. Se isso ocorrer, colocamos em risco as conquistas já consolidadas na esfera das políticas públicas para a pequena infância.

Em face dessas considerações, podemos pensar que a organização sistemática da escola parece não estar bem preparada para compreender a riqueza das mediações e das atividades para o desenvolvimento da criança. Incansáveis atividades de cópia, preenchimento de lacunas ou atividades mimeografadas transformam o trabalho em uma ocupação e não em uma atividade a qual o indivíduo, impulsionado por um motivo consciente, realiza.

Essas ações que fixam a alfabetização no centro dos processos de ensino nos revelam a concepção de criança e de ensino-aprendizagem presentes no interior dessa instituição. A criança de seis anos que emerge dessas ações é concebida como imatura, cujo aprendizado necessita *aguardar* pela maturação de algumas funções que ainda estão por se desenvolver e são tidas por fundamentais para o aprendizado. Com isso, os modos de compreender o processo educativo e o desenvolvimento infantil se constituem como obstáculos à reformulação de práticas tradicionais, exigida por essa nova legislação.

Com base em uma prática que se orienta no sentido da transmissão de conhecimentos por meio da verbalização e centrada na figura do professor, constatamos que as experiências sociais não são muito valorizadas na instituição e essa postura não outorga grande autonomia à criança. No que tange ao contexto relacional, foi possível perceber que ele é regido por regras e normas estabelecidas de maneira rígida e que visam a uma relação disciplinar.

Contudo, não podemos nos esquecer de que essa visão se mostra de alguma maneira enviesada com a formação inicial e continuada desses profissionais. A falta de clareza apontada pelos professores, quanto aos constructos teóricos que embasam suas práticas, dificulta a construção de um trabalho pedagógico consciente e crítico.

A esse respeito, também destacamos a ausência de condições, nessa instituição, para subsidiar o processo de implantação dessa política pública, uma vez que não se observa uma ação planejada e organizada em vias de ampliar o acesso à educação de qualidade. O processo de implantação dessa decisão legal incluiu encontros que buscavam discutir as

ações necessárias para sua adequação, porém as problemáticas surgidas na instituição sugerem que ainda existem muitas dúvidas a envolver essa política educacional e os seus impactos, no cotidiano da escola.

Essas ideias expressas nos possibilitaram refletir sobre como estão se estruturando as ações e o cotidiano do ensino fundamental de nove anos. Assim, é preciso salientar que os espaços e práticas de ensino com crianças pequenas, aparentemente, não foram repensados nem reformulados, a fim de atender às singularidades da criança nessa faixa etária. Sem estabelecer a modificação da prática pedagógica para abarcar a nova demanda, a ampliação da escolaridade obrigatória pode se configurar como uma extensão do antigo ensino fundamental a crianças de seis anos de idade. Isso significa antecipar o contato com alguns conteúdos e atividades anteriormente desenvolvidos com crianças de sete anos.

De modo geral, guiadas pela crença de que a antecipação da aprendizagem pode garantir o êxito escolar, as instituições estimulam esse tipo de prática. Algumas de nossas discussões anteriores suscitam que a concretização da relação capital – trabalho alterou a relação das crianças com o conhecimento, tendo-se em vista que elas são preparadas cada vez mais cedo para a *vida produtiva*. O alinhamento da educação às relações materiais se faz presente como um dispositivo de manutenção dos interesses mercadológicos, direcionando as atividades escolares. Se a educação se transformou numa mercadoria e está dominada pelo valor de troca, possivelmente o desenvolvimento efetivo das capacidades humanas não é o seu objetivo principal. Sob esse ponto de vista, cabe à escola a tarefa de preparar as crianças para o futuro mercado de trabalho, o que é viabilizado por uma antecipação das etapas de desenvolvimento.

Entretanto, antecipar o conhecimento sem lançar mão das condições necessárias para sua efetivação pode representar, na mesma proporção, a antecipação de experiências de fracasso escolar, de modo a influenciar as futuras relações que a criança estabelece com o conhecimento.

Por acreditar na importância de criar uma proposta efetiva para a pequena infância que atenda à criança, em suas necessidades, superando uma prática que reproduz os interesses econômicos, contrapomo-nos aos moldes sob os quais é delineado o ensino fundamental de nove anos. Pensar os processos de ensino a partir do Enfoque Histórico-Cultural envolve o planejamento da cultura formada historicamente e socialmente, almejando respeitar as peculiaridades do desenvolvimento infantil. Essa visão contribui para reafirmarmos nossa oposição a formas que propugnam pela aceleração do desenvolvimento infantil e

consequente diminuição do tempo destinado à infância. Desse modo, acreditamos que, mais do que conteúdos didáticos, a criança precisa interagir, sociabilizar-se, experimentar novos elementos da cultura, criar, inventar e vivenciar experiências diversificadas. Isso implica realizar uma prática pedagógica que direciona o olhar e a escuta às crianças e se mostra aberta a sua participação.

Em vias de concluir, afirmamos que a consolidação dos direitos da criança, no que se refere à ampliação do ensino fundamental, tem ainda muitos desafios a serem trilhados e vencidos e, por isso, ao retratar um pouco do cenário atual vivido em uma instituição, procuramos levantar questões que encaminhem para outras discussões, reflexões, enfatizando a necessidade de outros estudos.

Sob o espectro do pesquisador: Palavras finais.

Aqui está o meu segredo. É muito simples: não se vê bem senão com o coração. O essencial é invisível aos olhos (Antonie de Saint Exupéry)

Um trabalho de pesquisa requer que tenhamos um rigor teórico e metodológico a fim de padronizar o trabalho no contexto científico. Entretanto, acreditamos que nas entrelinhas de cada trabalho existe um pesquisador que é capaz de ver, sentir, vivenciar situações e mais do que isso, de reunir uma série de impressões em campo.

Sendo assim, nosso intento não é nos posicionamos contrariamente a padronização do trabalho científico, mas de destacar, que por traz das lentes de qualquer instrumento metodológico ou constructo teórico sempre existe um olhar. Por isso, nos propomos a reservar esse espaço para compartilhar um pouco mais dessas impressões e sensações com o leitor. Para tanto, a partir desse momento essas sensações serão redigidas a partir do olhar do pesquisador, o que implica, na utilização dos tempos verbais na primeira pessoa.

Desse modo, em minha primeira visita à instituição, já pude observar que aquele ambiente não parecia ser feito para as crianças. A estrutura física revelava uma nítida separação entre a educação infantil e a primeira série do ensino fundamental. As salas da educação infantil, embora possuíssem o alfabeto afixado na parede, ainda contavam com brinquedos e outros materiais lúdicos. Por outro lado, o ingresso no ensino fundamental, representava uma grande mudança no aspecto estrutural das salas que contavam prioritariamente com materiais relacionados ao processo de alfabetização.

Ao entrar pela primeira vez nas salas de primeira série, tive a sensação de voltar muitos anos no tempo. Por um lado, essas sensações me despertaram lembranças da minha infância e do meu tempo de escola, mas por outro, fiquei indignada ao perceber que o tempo para aquela instituição parecia não ter passado. Praticamente vinte anos após meu ingresso no ensino fundamental, eu tinha a impressão de que as instituições escolares pareciam não ter mudado quase nada. No varal com o alfabeto pendurado, as figuras com as respectivas letras eram idênticas as presentes na cartilha com a qual eu fui alfabetizada. Aos poucos percebi também que as dificuldades que eu e meus companheiros de escola tínhamos eram as mesmas que aquelas crianças apresentavam. Isto significa que não foi somente a disposição das salas ou materiais utilizados que não se modificaram, mas as concepções dos professores do processo de ensino e aprendizagem sugeriam que elas sofreram poucas alterações.

Fiquei surpresa em confirmar que os mimeógrafos realmente ainda existiam e eram utilizados em grande parte das atividades realizadas. A única diferença é que as crianças colavam essas atividades no caderno, enquanto eu as guardava cuidadosamente em um a pasta para mostrar aos meus pais no final de cada semestre.

No entanto, não podemos afirmar que essas atividades não resultem em nenhuma aprendizagem, porém questionamos seu caráter e sua qualidade. Ainda que por meio do decorar e reproduzir as crianças liam e escreviam pequenos textos, mas elas mesmas verbalizam o quanto essas atividades eram repetitivas e entediantes.

As crianças que apresentavam mais dificuldade, embora realizassem atividades específicas, acabavam por receber menos atenção do professor e das outras crianças. Era visível a expressão delas quando acertavam e eram elogiadas ou quando não aprendiam e se sentiam fracassadas. Por vezes tive vontade de dizer àquelas crianças que eu compreendia como elas se sentiam e que ainda que parecesse sacrificante, aprender algo diferente poderia ser extremamente prazeroso.

Por outro lado, não podemos pensar esse contexto a partir de uma visão determinista que reduz as crianças a meros espectadores que não dispõem de alternativas para demonstrar sua insatisfação com algumas atitudes e posturas. Elas não só apontavam isso, como também se utilizavam de algumas possibilidades para forjar essa realidade. Eram cochichos, brincadeiras ao fundo da sala, tentativas de não realizar as atividades propostas, excessivas solicitações de ir ao banheiro ou tomar água, um brinquedo trazido de casa e escondido na mochila para mostrar para o colega, enfim são inúmeras as situações em que se buscava romper com o instituído.

De maneira semelhante, não responsabilizo somente os professores por esse quadro apresentado, pois é visível que eles também se encontram mergulhados em uma sociedade que apregoa os interesses econômicos e não confere à prática pedagógica um caráter consciente e emancipador.

Por fim, espero ter compartilhado um pouco das minhas experiências com o leitor e gostaria de destacar que não pretendi ser nostálgica em lembrar a minha história pessoal na escola, mas retratar a aparente imobilidade que paira sobre os sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) *Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n.92, outubro, 2005, 1-42. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 nov. 2008.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, vol.19, n. 44, abr. 1998.

BEATÓN, A. G. *La persona en el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ensino fundamental de nove anos. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001

_____. 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*.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos - 1º Relatório*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 2006b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre o currículo*. Brasília, 2007.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da (Org.). *Sociologia e educação. Leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. *Cadernos CEDES*, n. 35, p. 78-95. julho 2000.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Deliberação CEE 73/2008*. Disponível em: www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_73_08.htm. Acesso em: 12 set. 2008.

CONSTANTINO, E. P. *Percursos da Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED DE 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30r/trabalhos/gt07. Acesso em: 20 fev. 2008.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: alguns aspectos gerais e itens sobre a educação infantil. In: *Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura*, 2007. Disponível em: http://www.omep.org.br/a_desafios.pdf. Acesso em: 26 jan. 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedex*, Campinas, vol. 24, n. 62, abr. 2004.

_____. *A individualidade para si*: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 115, março/ 2002.

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança – a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. das C. *Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória*. Disponível em: www.portal.mes.gov.br/seb/arquivos/pdf. Acesso em: 05 dez. 2008.

FREITAS, M. T de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, julho, 2002.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: avaliação política pública*, Rio de Janeiro, vol. 15, nº 54, jan/março 2007.

GUERRERO, A. B. El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista española de pedagogía*, número 225, p.243-262, may- agost, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: *Linguagens infantis*. Outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M. de L. R (Org.) *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. e cols. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006b.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. 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, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, número 24, p. 19-36, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006a.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006b.

MAFRA, L. DE A.; TURA, M. de L. R. (Org.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MÁRKUS, G. *Marxismo e antropologia*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. Implicações Pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações, In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J & M, 2006.

_____. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã – 1º Capítulo seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, n. 44, abril, 1998.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vigotski para a educação infantil. *Pro-posições* – vol. 10, n.1, março, 1999.

_____. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência*. Marília: Unesp, 2000.

_____. Produção de textos nas séries iniciais: contribuições da escola de Vygotsky. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003.

_____. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis. Outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural completo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J & M, 2006a.

_____. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J & M, 2006b.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-cultural. *Revista Perspectiva*. v. 25, p. 83-104, jan-jun, 2007.

_____. Enfoque Histórico-Cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO. (*Anais eletrônicos*. Santo André, 2006 c. Disponível em: <http://www.historicocultural.br>. Acesso em: 23 jan. 2008.

MOLLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OBOUKHOVA, L. A teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO. *Anais eletrônicos*. Santo André, 2006. Disponível em: <http://www.historicocultural.br>. Acesso em: 23 jan. 2008.

OLIVEIRA, M. K de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky*. São Paulo: Ática, 2002.

PALMEN, S. H. de C. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), set./dez. 2007.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis*. Outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, 2004.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. O ensino de Psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, p. 266-277, jun 2007.

ROSSI, V. L. S. de. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.23, n.61, dez. 2003.

ROSSLER, J. H. Trabalho, Educação e Psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SANTOS, L. L. de 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 & Sociedade*, vol.27, n.96. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 nov. 2008.

SOUZA, C. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural*. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

UNESCO. *Desigualdade ameaça oportunidades de educação de milhões de crianças*. Paris, 2009. Disponível em: www.unesco.org/education/gmr2009/press. Acesso em: 07 mar. 09.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedex*, Campinas, vol. 23, n. 61, dez 2003.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. In: *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1997, v. 1.

_____. Problemas de la psicología infantil. In: *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1996, v. 4.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

Nome:

Idade:

Tempo de profissão:

1-) Conte-me um pouco sobre seu processo de formação.

2-) O que você pensa sobre a nova lei que amplia o Ensino Fundamental? Você acredita que isso vai alterar o modo como você organiza seu trabalho?

3-) Como os professores desta escola tiveram contato com os documentos da lei que amplia o Ensino Fundamental?

4-) Baseada em sua prática, você percebe que existe diferença entre uma sala de primeira série que ingressa na escola aos seis anos quando comparada às crianças que ingressavam aos sete?

5-) Você costuma preparar ou planejar suas aulas? Onde você baseia essa prática?

6-) Qual deve ser o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem?

7-) Quando é possível considerar que uma criança está alfabetizada?

8-) Como você identifica que uma criança apresenta dificuldades? E o que você faz para ajudá-la?

ANEXO II – PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (PARCIAL):

O projeto pedagógico desta escola (com 61 páginas) é fruto da construção dos professores responsáveis por cada nível de ensino, no intuito de planejar as ações a serem trabalhadas e inclui: objetivos, metas, procedimentos, critérios de avaliação e projetos.

Justificativa: Função de atender as crianças em idade escolar (3 a 6 anos – Jardim I até 1 ano do ciclo básico). Oferece aos alunos a natural ludicidade infantil, no papel desempenhado pelo jogo e brincadeira no processo de ensino-aprendizagem. A intenção desses primeiros anos escolares é oportunizar à criança a adquirir conhecimento, aprender e transformar a realidade. Foi elaborado um projeto pedagógico centrado na criança participante e transformadora por acreditarmos na importância do brincar na infância. O trabalho de iniciação na alfabetização se dá nesta U.E. e sua continuidade é na EMEIF Dr. João Mendes Jr. Onde a professora e os alunos seguem o ciclo do Ensino de 9 anos.

Objetivos da escola:

Além daqueles previstos na lei federal n 9.394/96:

- Elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos
- Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres
- Promover integração escola-comunidade
- Promover um ambiente favorável ao estudo e ao ensino
- Estimular em seus alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade.

Ensino Fundamental - Objetivos Gerais:

1. Atender crianças em idade escolar (6 anos)
2. Participar do desenvolvimento social psicológico do aluno, contribuindo com sua alfabetização
3. Oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento de sua inteligência

4. Prepará-lo para resolver novos problemas, conviver socialmente sem o egocentrismo e respeitando os adultos
5. Aprender a expressar-se com clareza, receber e transmitir informações
6. Torná-lo um indivíduo autônomo, crítico, participativo, desinibido e cooperador.

1º ano do Ensino Fundamental – 6 anos completos até 31/03: Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Metas do Ensino Fundamental:

A-) desenvolver a capacidade de aquisição e ampliação de conhecimento através do pleno domínio da escrita e do cálculo, como elemento de auto-realização.

B-) Propor condições favoráveis para a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

C-) Promover o exercício consciente da cidadania mediante o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social.

D-) Elaborar e executar propostas pedagógicas adequadas as faces de desenvolvimento na faixa etária dos educandos, considerando os aspectos individual, social, político e cultural.

E-) Desenvolver a socialização, o gosto pela leitura, criatividade, brinquedos e brincadeiras, coordenação motora fina e grossa, os cinco sentidos, linguagem, compreensão de relações, seleção e classificação, solução de problemas, auto-estima, contagem e mensuração e etc.

Desenvolvimento metodológico:

Partindo dos fatos do cotidiano da criança, propiciar situações em que ela possa compreender sua história como ser social, participante e ativo do seu meio.

Trabalhar: a importância de reconhecer o seu nome e de seus colegas, imagem corporal, independência e autonomia, respeito e adversidade (identificação de gêneros, cuidados pessoais, coordenação motora, jogos, brincadeiras, etc).

Planejamento 2008 – 1º ano do Ensino Fundamental:**Língua Portuguesa:**

Objetivos: Levar o educando a desenvolver atitudes de observação, análise, conclusão e generalização de um conteúdo básico, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos, participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.

Estimular o gosto pela leitura e escrita desenvolvendo no aluno o espírito crítico, o hábito de estudo, a pesquisa, o rigor e a precisão no uso da linguagem.

Expressão e interpretação de vivência através de gestos, movimento, cores, sons, palavras, conversas, relatos, desenho livre e dirigido, reprodução oral de histórias, etc.

Aquisição da base alfabética e do funcionamento do sistema de representação da língua escrita, diferenciando da linguagem oral.

Reconhecer os diferentes tipos de letras percebendo a segmentação das palavras e os sinais de pontuação, usando as mesmas como forma de comunicação.

Resgate da escrita de seu nome, de seus colegas, objetos, lugares de seu ambiente.

Interpretar imagens, fazer antecipação sobre o tema ou acontecimento de uma história, identificar fatos principais e seus personagens.

Distinguir diferentes gêneros de texto: conto, fábula, poema, diálogos, adivinhas, bilhetes, listas, rótulos.

Reconhecer a função social da escrita e seu uso na sociedade.

Produção de textos coletivos.

Matemática:

Objetivos: Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções essenciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.

Manusear e familiarizar-se com tabelas, gráficos e calendários para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registros para comunicar informações coletadas

Classificar, seqüenciar e quantificar

Ciências e Saúde:

Objetivos: Dar condições para que alunos ganem progressivamente as capacidades de: observar, registrar, perceber as diferenças na presença água, seres vivos, ar, luz, calor, e também valorizar atitudes e comportamento favoráveis a saúde em relação a alimentação e a higiene pessoal desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante de transformação do meio em que vive

Conhecer funções, usos e propriedades de diferentes objetos

Caracterizar a água potável adequada para consumo e investigar os muitos usos da água no cotidiano, etc.

História:

Objetivos: Conhecer a diversidade de costumes, hábitos, expressões culturais e formas de trabalho dos diferentes grupos sociais

Comparar acontecimentos

Relacionar fatos de outras épocas

Perceber as diferenças e semelhanças quanto aos aspectos sociais, econômicos e culturais

Artes:

Objetivos: Ampliar o repertório individual e cultural explorando artistas de diferentes períodos e estilos

Conhecer elementos básicos da linguagem visual e identificá-los em imagens, objetos e na natureza

Geografia:

Objetivos: Reconhecer as mudanças ocorridas ao longo do tempo na paisagem local

Identificar os elementos que compõem a paisagem local

Perceber as mudanças ocorridas na paisagem local e no lugar onde se encontra inserido

Valorizar, preservar e respeitar espaços coletivos

Estabelecer relações entre os papéis que representa nos espaços que ocupa

Descrever os lugares percorridos

Projetos: Carnaval, dia mundial da água, campanha da fraternidade, páscoa, dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, semana do folclore, semana da pátria, dia das crianças, dia da bandeira, referências ao natal, hora do conto e teatro infantil.

Outros projetos de enriquecimento curricular são montados durante o ano em reuniões de HE:

Formas de apoio a frequência e aprendizagem: A frequência do aluno é controlada pela professora e a secretária da escola

Da avaliação do ensino e aprendizagem: A avaliação tem sido um dos mecanismos mais importantes no diagnóstico do fracasso na aprendizagem.

Para que isto não ocorra os professores se fundamentam nas diretrizes gerais propostas pela escola, utilizando-se de propostas curriculares alternativas de metodologia construtivista, avaliando de forma diagnóstica e desenvolvendo uma real recuperação paralela, sempre tendo em vista uma ação coletiva e visando a melhoria da qualidade de ensino.

O conhecimento terá seu desenvolvimento através dos trabalhos em grupo, pesquisas, projeção de vídeos, obedecendo as fases de desenvolvimento do aluno.

A avaliação deverá ser contínua e diagnóstica como busca constante da compreensão das dificuldades das crianças para redimensionar o ensino e propiciar condições diante das quais os estudantes prosseguirão na elaboração desses conhecimentos.

O objetivo último da avaliação é verificar a real prontidão do aluno. Ela será feita de forma contínua e através da observação do educando nas atividades e conteúdos que realizam diariamente.

Os resultados dessa observação serão registrados em fichas semestralmente que integrarão o prontuário do aluno. Nos casos especiais, a avaliação será feita por especialistas e deverá constar também no prontuário do aluno. Dessa avaliação resultará o re-planejamento. Para isso, é necessário elaborar um plano gestor que seja viável e que reflita as decisões tomadas junto ao grupo.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:

- Diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades
- Fundamentar as decisões do conselho de classe e série quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos
- Orientar as atividades de planejamento e re-planejamento dos conteúdos curriculares.

ANEXO III – FICHA DESCRITIVA:**Secretaria Municipal de Educação****Ficha Descritiva****Aluno:****RA:****Data de nascimento:****Ano:****Nível:****Professora:**

Frequência	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Dias Letivos				
Faltas				

Parecer sobre o rendimento do aluno**1º Bimestre**

2º Bimestre

3º Bimestre

4º Bimestre

ANEXO IV - MODELO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA⁹:

NOME

ESCREVA A PALAVRA DITADA

DESENHE

1-)

2-)

3-)

4-)

5-)

COPIE A FRASE DITADA:

DIAGNÓSTICO

⁹ A avaliação original é mimeografada.

ANEXO V - MODELO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

NOME

CARIMBOS DE FIGURAS

ESCREVA A PALAVRA.

1-)

- - - - -

2-)

- - - - -

3-)

- - - - -

4-)

- - - - -

5-)

- - - - -

DIAGNÓSTICO