

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO DA CRIANÇA AOS
SEIS ANOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA:
UM ESTUDO NO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciana Dalla Nora dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO DA CRIANÇA AOS
SEIS ANOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA:
UM ESTUDO NO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

por

Luciana Dalla Nora dos Santos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof. Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO DA CRIANÇA AOS
SEIS ANOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA:
UM ESTUDO NO
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**

Elaborada por
Luciana Dalla Nora dos Santos

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr. (UFSM,RS)
Presidente/Orientadora**

Ana Lucia Goulart de Faria, Dr. (UNICAMP, SP)

Rosane Carneiro Sarturi, Dr. (UFSM,RS)

Sueli Menezes Pereira, Dr. (UFSM, RS)

Santa Maria, 10 de julho de 2008.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho há o aflorar de diversos sentimentos, desde a imensa alegria por um momento tão esperado, como o desejo de compartilhar com todas aquelas pessoas que de alguma maneira fizeram parte dessa caminhada. Assim, quero agradecer, sinceramente, aquelas pessoas que estiveram comigo e que contribuíram de alguma maneira em minha trajetória.

À minha orientadora professora Doris Pires Vargas Bolzan que me acompanhou em todos os momentos, sabendo ouvir com o coração e sendo muito mais que uma orientadora. Pelas suas palavras no momento certo, me auxiliando a encontrar meu próprio caminho. Por ser uma pessoa que acredita realmente no ser humano e não mede esforços para estar sempre junto. Assim, ela deixa marcas que jamais serão esquecidas.

À memória de meu pai que nos momentos mais difíceis me fez sentir sua presença aquecendo meu coração e mostrando que eu podia seguir adiante.

A minha mãe e meu irmão pelo apoio e carinho incondicional e por compreenderem minhas ausências.

Ao Clairton, que entrou em minha vida para ensinar-me o real sentido do conceito companheirismo. Por ser presente e acompanhar-me amorosamente em todos os momentos contribuindo explicitamente para que essa hora chegasse.

À amiga querida Eliane, pela sua disponibilidade, pela sua palavra de conforto e de ânimo em diversos momentos, pelo auxílio na construção deste trabalho.

À minha amiga Nilva, amiga de todas as horas, de todas as angústias, de todos os sonhos, de muitas vidas. Pelo seu invencível otimismo e bom humor.

À querida Belinha, que me distraía com suas peraltices, me tranqüilizava e me fazia parar e descansar das muitas leituras para observar o que tinha de belo e espetacular ao meu redor.

A amiga Ana Carla que soube no momento certo me fazer enxergar coisas que até então eu não via. Muito obrigada!

A todos os meus familiares que não tiveram a oportunidade de estudar e que vêm na educação a oportunidade de um futuro melhor.

Aos amigos que encontrei na UFSM, particularmente aos colegas do GPFOPE, pelas trocas, por contribuírem de maneira primordial em meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às professoras que se dispuseram a parar suas diversas atividades para dividir comigo suas experiências nessa caminhada.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul por permitir meu afastamento para esse estudo e principalmente as gurias da 9ª Coordenadoria de Educação de Cruz Alta que não mediram esforços no empenho para que eu conseguisse a licença de qualificação profissional.

Enfim, a todos que tiveram alguma participação nesse processo, meus sinceros agradecimentos.

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
Fernando Pessoa (1977)*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA: UM ESTUDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS

Autora: Luciana Dalla Nora dos Santos

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 10 de julho de 2008.

Esta pesquisa insere-se na linha de Currículo, Ensino e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O estudo teve como objetivo conhecer as idéias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1993, 2001, 2002), Bolzan (2001, 2002, 2007); Vygotski (1994, 1995), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento dessa investigação. A pesquisa foi realizada no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, entre abril e dezembro de 2007. As participantes foram doze professoras que desenvolviam seus trabalhos com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. A investigação foi feita através de um estudo qualitativo narrativo, tendo por foco as falas/vozes/narrativas das professoras. A busca dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. As professoras, ao expressarem seus entendimentos sobre o ingresso da criança na escola, permitiram a construção de três categorias: concepções sobre infância e criança, concepções sobre leitura e escrita e concepção sobre organização pedagógica. Nesse processo de elaboração das categorias, emergiram dois movimentos: um movimento retrospectivo e um movimento prospectivo. No movimento retrospectivo, a ampliação do ensino é pensada a partir daquilo que os sujeitos não sabem, pois precisam ser lapidados e completados, pois lhes faltam habilidades e competências para aprender, assim, o processo de escolarização é organizado abandonando-se a visão de infância como período de desenvolvimento. No movimento prospectivo, percebeu-se que a organização desse primeiro ano remete a um pensar os processos de produzir a infância e de formalizar o ensino de maneira a valorizar as possibilidades de avançar de cada sujeito, notando-se, assim, um movimento de construção de uma escolarização voltado às capacidades do sujeito. Dessa maneira, evidenciou-se que existem duas realidades sendo produzidas nos espaços escolares; de um lado, as narrativas sobre a prática têm se constituído como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, e de outro, essas mesmas narrativas remetem a existência de atividades que desconsideram a natureza sociocultural das crianças. Enfim, evidencia-se que pensar e implementar a escolarização de nove anos gerou a concomitância desses dois movimentos: o prospectivo e o retrospectivo, levando-se a afirmar que ambos fazem parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser, constantemente, revisto e problematizado no conjunto da instituição.

Palavras-chave: infância; ingresso aos seis anos; leitura e escrita iniciais

ABSTRACT

Master's Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ADMISSION OF CHILDREN AGED SIX TO OBLIGATORY EDUCATION IN ADVANCE: A STUDY IN MUNICIPAL SYSTEM OF TEACHING FROM SANTA MARIA/RS

Author: Luciana Dalla Nora dos Santos

Adviser: Doris Pires Vargas Bolzan

Place and date of presentation: Santa Maria, July 10th, 2008.

This research is inserted in Curriculum, Teaching and School Practices line at Postgraduate Program in Education from UFSM. It had as purpose to know the ideas from teachers about admission of children, aged six, to obligatory school and its implications in the organization of beginning reading and writing teaching process. Studies from Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (1993, 2001, 2002), Bolzan (2001, 2002, 2007), Vygotski (1994, 1995), among others, were utilized as theoretical basis to develop this investigation. This research was carried out in Municipal System of Teaching from Santa Maria/RS, between April and December, 2007. The participants were twelve teachers, who developed their profession at first grade groups of Elementary School. The investigation was done through a qualitative narrative study, which focused on the teachers' speeches/voices/narratives. The data search was carried out through some semi-structured interviews. The teachers, expressing their understanding about the children admission to school, allowed the construction of three categories: conceptions of childhood and children, conceptions of reading and writing and conceptions of pedagogical organization. In the elaboration of these categories, two movements arose: a retrospective movement and a prospective movement. In the retrospective movement, the teaching enlargement is thought in a retrospective view, from what the students do not know, and, thus, the teaching processes are organized, not considering the childhood as a period of development, what makes occur, in this way, the educational formalization. In the prospective movement, it was noticed that the organization of this first grade addresses to think of producing the childhood and of formalizing the education processes in a prospective way. We realized, thus, an educational construction movement directed to the students' possibilities. In this way, it was pointed out that there are two realities being produced inside schools; on the one hand, the practice has been the motivator for of a wide children development and, on the other hand, the practice addresses to the existence of activities which ignore the children sociocultural nature. At last, the research allowed to perceive that to think, prospective or retrospectively, makes part of the own school production movement, which needs to be, constantly, reviewed and questioned in the institution as a whole.

Key-words: childhood; admission aged six; beginning reading and writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

QUADRO 2 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2005

QUADRO 3 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2006

QUADRO 4 – Quadro comparativo do Ensino Fundamental de oito e de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

QUADRO 5 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

QUADRO 6 – Quadro demonstrativo das turmas atendidas pelas professoras participantes desse estudo

QUADRO 7 – Quadro demonstrativo das professoras participantes da investigação

QUADRO 8 – Quadro síntese das características de cada categoria

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Matriz da entrevista semi-estruturada

APÊNDICE B – Termo de Consentimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Perspectivas legais para o ensino de nove anos: reflexões sobre as normativas existentes	21
2.1.1 O Plano Nacional de Educação	23
2.1.2 Regulação normativa da implementação	29
2.1.3 Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos	39
2.2 Por uma Pedagogia da Infância: O ensino de nove anos como uma possibilidade de pensar as concepções de infância, cultura e sociedade	46
2.2.1 A infância de 0 a 10 anos: a criança e o contexto sociocultural	48
2.2.2 Aprendizagem e desenvolvimento infantil: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)	56
2.2.3. Atividade sociocultural: fundamentos para o desenvolvimento da criança	62
2.2.3.1 Atividade lúdica	68
2.2.3.2 Atividade de estudo	73
2.3 Evolução das pesquisas sobre leitura e escrita: abordagem psicogenética e sociocultural	76
2.3.1 Sobre o processo de transformação histórica pelo qual passou o ensino da leitura e da escrita	77
2.3.2 Traçando caminhos para uma nova concepção de alfabetização	82
2.3.2.1 Paradigma psicogenético	82
2.3.2.2 Paradigma sociocultural	90
3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	100
3.1 Questões de pesquisa	101

3.2. Objetivos	101
3.2.1 Objetivo geral	101
3.2.2. Objetivos específicos	101
3.3 Abordagem metodológica	102
3.4 Os procedimentos para coleta de dados e os instrumentos da investigação	106
3.5 O contexto da investigação	108
3.5.1 O Grupo de Professores Alfabetizadores e suas classes	110
3.6 As professoras participantes da investigação	113
3.7 As categorias de análise	122
4. ANÁLISE DOS ACHADOS: REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO DA CRIANÇA NA ESCOLA OBRIGATÓRIA	126
4.1 Concepções sobre infância e de criança	127
4.2 Concepções sobre leitura e escrita	135
4.3 Organização pedagógica	148
5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
APÊNDICES	179

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou à elaboração de uma dissertação de Mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da linha de pesquisa “Currículo, Ensino e Práticas Escolares”, da Universidade Federal de Santa Maria. O foco central desse estudo foi conhecer as idéias das professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escolaridade formal obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais.

Foi acompanhando o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Sistema Municipal de Ensino de Cruz Alta, já em 2002, que surgiu meu interesse pela temática, pois via a todo o momento diretores e professores driblando o desafio de implementar o primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos com os poucos conhecimentos que tinham de infância, cultura escrita e ensino de nove anos.

Ao mesmo tempo, a minha trajetória como professora de séries iniciais transitando por diferentes turmas de crianças em diferentes fases da vida me fez observar o primeiro ponto que considero indispensável para conduzir essa pesquisa: a compreensão da criança como sujeito social e histórico, como sujeito que fantasia, que cria, que brinca, que ri, que chora. Assim, a importância desse referencial para então falar no ingresso da criança na escola obrigatória aos seis anos, pois como coloca Arroyo (2006): “se for para escolarizar a infância, eu sou contra. Se for para respeitar a infância, sou a favor”.

Nesse percurso, tendo por base esses pressupostos que conduzi minha carreira como professora, sempre buscando através de cursos, de formação continuada, de pesquisas, de leituras, de conversas, da vida diária e de subsídios que pudessem também me auxiliar a viver e conviver na escola, procurando valorizar e respeitar essa infância que, muitas vezes, é negada seja pela rigidez dos tempos e espaços escolares, seja pela imposição de exigências e responsabilidades.

Dessa forma, concordo com a idéia de não podermos perceber a antecipação da escola como uma obrigação, mas como um espaço de oportunidades para que a criança possa construir significados exercitando suas múltiplas potencialidades.

Porém, foi através da participação no Grupo de Pesquisa - GPFOPE¹ que percebi outro elemento também imprescindível na condução dessa proposta que é o entendimento do desenvolvimento psicogenético, pois é ele que dá condições aos professores de não podar a infância dessa criança, mas conhecendo esse desenvolvimento respeitar o seu brincar. Além de aproveitar as condições que possui para continuar fazendo suas hipóteses sem uma formalização de maneira precoce ou premeditada.

Ainda nas discussões do grupo de pesquisa tive acesso a uma leitura mais abrangente e qualificada das idéias de Vygotski, as quais permitiram que meu olhar sobre o processo de aprendizagem fosse ampliado, percebendo assim, a importância que possui a aprendizagem no desenvolvimento do sujeito e, principalmente, a relevância do conhecimento da zona de desenvolvimento proximal, na qual, a interação social e o contexto sociocultural colocam-se como centrais.

Assim, a escolha da temática: “A antecipação da escolarização de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais”, decorreu de meu interesse em aprofundar estudos, buscando aprimoramento da minha prática, procurando fazer o elo entre aquilo que já havia construído durante minha caminhada e o que poderia vir a aprender no desenrolar da pesquisa. E, também com o intuito de contribuir na qualificação das práticas na escola, sendo a pesquisa uma possibilidade de refletir e problematizar sobre nossas práticas.

O estudo insere-se em um contexto de ampla discussão acerca da organização do ensino, uma vez que a possibilidade de refletir sobre esse espaço através da escuta dessas professoras² poderá desafiá-las a repensar suas concepções sobre infância e sobre a leitura e a escrita. Além de favorecer a construção de uma proposta pedagógica que vá ao encontro desse grupo de crianças que agora está ainda mais presente na escola de Ensino Fundamental. Além de possibilitar-me como pesquisadora conhecer de que perspectiva está sendo construída essa ampliação com a inclusão de mais uma série no Ensino

¹ Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior, cadastrado no CNPq/CE/UFMS desde 2002. Coordenado pela professora Doris Pires Vargas Bolzan.

² Utilizaremos a palavra “professoras” porque todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

Fundamental e como as professoras compreendem o ingresso da criança de seis anos nesse espaço.

Portanto, justifica-se a relevância desse estudo por se entender que a ampliação do ensino para nove anos, com o ingresso da criança na escola obrigatória aos seis anos, necessita ser discutida e problematizada por aqueles que estão vivendo esse processo no cotidiano da sala de aula.

Desta forma, este trabalho, parte das seguintes questões de pesquisa:

- O que pensam as professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental e como compreendem os efeitos dessa ampliação?
- Como é proposta a organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais para o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos?

A partir destas questões emergiram os seguintes objetivos norteadores deste estudo:

- Conhecer as idéias das professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escolaridade formal obrigatória, bem como a sistemática da antecipação dessa nova estrutura de escolarização.
- Situar a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com base na legislação vigente.
- Compreender como as professoras manifestam-se acerca da organização da sua prática pedagógica para atender as crianças de seis anos.

Tendo em vista a problemática de pesquisa e os objetivos propostos, buscamos na abordagem sociocultural os subsídios teórico-metodológicos para a realização desta investigação, a qual foi desenvolvida a partir da análise das narrativas³ de doze professoras atuantes no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

Para tanto, a base de sustentação teórica contempla estudos de Leontiev (1978, 1984, 1988) Vygotski (1994, 1995, 2003), Ferreiro; Teberosky (1999), Bolzan (2001, 2002, 2007), Ferreiro (1993, 2001, 2002, 2005), Faria (2002, 2005, 2007), Kramer (1996, 2006, 2008), Mello (1999, 2005, 2007) entre outros, além da

³ Os termos narrativas/falas/vozes correspondem ao mesmo sentido.

legislação que rege o ensino, bem como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Desta forma, este estudo está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, é apresentado o tema de estudo e as discussões a ele relacionado.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos teóricos relacionados ao tema proposto, que se inicia com a apresentação de elementos que permitem discutir a regulação normativa da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Em seguida, discutem-se aspectos referentes à construção de uma pedagogia para a infância, enfocando assim, o reconhecimento da infância como um momento único na vida dos sujeitos. A partir disso, reflete-se sobre alguns pressupostos necessários a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, destacando ainda as discussões sobre a atividade sociocultural como um fundamento para o desenvolvimento da criança. Logo após, mostra-se à evolução histórica das pesquisas sobre leitura e escrita e, por último, apresenta-se à abordagem psicogenética e sociocultural, as quais trazem questões que consideramos essenciais na construção de um campo teórico que possibilite pensar o ingresso da criança na escola aos seis anos.

No terceiro capítulo, apresenta-se o desenho da investigação, no qual são explicitados e caracterizados de maneira detalhada, a temática, as questões de pesquisa e os objetivos, assim como, a abordagem metodológica, os procedimentos para coleta de dados e os instrumentos de investigação, a apresentação do contexto da investigação, além da caracterização dos sujeitos que participaram do estudo.

No quarto capítulo, a análise das narrativas, no qual são apresentados os dados referentes às questões de pesquisa e à temática de investigação.

Por fim, as dimensões conclusivas, as referências que deram sustentação a esse estudo e os apêndices.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Apesar de ser considerado um avanço a questão do aumento do tempo de permanência da criança na escola, a medida tem sido questionada e discutida no meio acadêmico e na sociedade como um todo. Conforme reportagem da Revista Educação (2005) não há quem discorde do direito que a criança tem de estar na escola o máximo de tempo possível. No entanto, esse ingresso aos seis anos, bem como a ampliação do tempo de escolarização para nove anos envolve investimentos, reformas curriculares, mudanças na concepção de Educação Infantil e Ensino Fundamental e adaptação da estrutura da escola para receber novas crianças.

Atualmente, este é o quadro de mudanças estruturais na organização do Ensino Fundamental que se apresenta às nossas escolas, que se encontram profundamente desafiadas, ao mesmo tempo em que parecem pouco preparadas para enfrentar os desafios contemporâneos, principalmente, porque as discussões indicam a necessidade urgente de unir esforços em prol de iniciativas que propiciem transformações desde as suas bases (SANTOS, 2000).

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no qual a criança ingresse aos seis anos na escola nos remete a três campos de reflexão: o político, o administrativo e o pedagógico, uma vez que por trás dessas discussões percebemos que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2006c).

No entanto, acreditamos que a aprendizagem não se garante apenas na ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas, principalmente, pela utilização mais eficaz desse tempo. Assim sendo, consideramos que a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira prazerosa.

Nos dias atuais estender a obrigatoriedade no período da escolarização é uma tendência universal, que vem sendo colocada na maioria dos países. Na verdade, o Brasil chega tardiamente a essa obrigatoriedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação foram os primeiros a sinalizar essa mudança no Ensino Fundamental de oito para nove anos. A discussão a esse respeito já vinha sendo feita principalmente em sistemas de ensino organizados através dos Ciclos os quais incorporaram as crianças de seis anos na primeira etapa do primeiro ciclo.

Ressaltamos que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental não se pode constituir uma medida meramente administrativa. É necessária atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito que faltam conteúdos da Educação Infantil ou um sujeito que será preparado nesse primeiro ano, para os anos seguintes do Ensino Fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

As discussões sobre o ingresso da criança aos seis anos recaem principalmente sobre a questão da alfabetização, visto que, com a entrada dessa criança na escola, espera-se que ela tenha acesso principalmente ao mundo da cultura escrita. A esse respeito, Ferreiro (1993, p. 56) menciona que “quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, frequentemente, pensa-se na leitura como decodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos”.

Assim, através dos estudos da psicogênese da escrita introduzidos por Ferreiro; Teberosky (1999), sabemos que o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio da codificação e decodificação, mas se caracteriza como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender coisas sobre o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Nesse sentido, necessitamos desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da leitura e de escrita, como por exemplo, a ideia de que ao ingressar na primeira série as brincadeiras devem ser diminuídas e os alunos deverão ficar mais tempo sentados a fim de que possam treinar suas habilidades e ter êxito para aprender a ler e escrever. Desse modo, a superação dessa ideia nos dará condições de

elaborar uma proposta de alfabetização que contemple as necessidades das crianças que ingressam na escola aos seis anos de idade. Isso significa pensar que precisamos também rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e [re] significar nossas concepções.

Tendo em vista esse processo de mudança, observamos que surgiram alguns estudos e novas preocupações principalmente no meio acadêmico. Nessa direção, foram realizados alguns eventos de nível nacional e também regional os quais tiveram como principais pontos de discussão a diminuição da Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental; a ênfase as práticas de leitura e escrita e a preocupação com a atividade lúdica aos seis anos.

Assim, podemos citar os seguintes eventos: o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) realizado em 2007 em Campinas; o Seminário Alfabetização e Letramento, realizado em Brasília em 2006 e proposto pelo Ministério da Educação e que teve como foco a discussão sobre o ensino de nove anos; e ainda a palestra promovida no ano de 2006 pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) de Santa Maria e que mobilizou toda nossa região, principalmente pela questão provocativa que tinha em seu título e que naquele momento era tido como dúvida pela maioria dos professores, “Alfabetizar aos seis anos ou brincar com a criança? E agora professor?”

Além dos inúmeros eventos realizados com esse tema, alguns artigos foram publicados sobre essa questão, entre eles: Kramer (2006); Santos; Vieira (2006), Frade (2007), e também, algumas orientações foram elaboradas pelo Ministério da Educação para orientar os sistemas de ensino quanto à ampliação do ensino (BRASIL, 2006c).

Ao estudar e buscar subsídios que nos possibilitassem compreender como o ensino de nove anos vem sendo construído nos diferentes sistemas de ensino, vemos que apesar das discussões sobre este já ser uma realidade em alguns municípios e estados brasileiros⁴, ainda existem poucos estudos em nível de mestrado e doutorado que contemplem a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Citamos aqui, especialmente sobre essa temática, a dissertação de Valiengo (2008).

⁴ Segundo dados do Censo Escolar de 2003 (BRASIL, 2004) cerca de 11.510 escolas públicas brasileiras já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos e apenas seis estados ainda não apresentavam nenhum tipo de ampliação até o ano de 2003.

Nessa direção, Barbosa (2006) coloca que essa realidade pedagógica ainda não está devidamente pesquisada; assim não sabemos como se deu esse ingresso, como está sendo constituída nos diferentes sistemas de ensino a proposta pedagógica para esse ano escolar, qual tem sido o efeito no sucesso ou no fracasso escolar das crianças nesse ingresso antecipado. Todos esses aspectos precisam ser analisados tendo em vista nossa tradição cultural, pois, em nosso país, principalmente nas escolas públicas, temos uma longa tradição do ingresso aos sete anos.

Conforme relata Barbosa (2006), ainda não temos pesquisas que dêem conta dessa nova realidade, temos algumas produções realizadas pelo Ministério da Educação, no sentido de servir de subsídio ao planejamento da prática dos professores. Dessa forma, somente através de um processo de pesquisa sério e competente, que será possível conhecer o que a escola está produzindo para o ensino de nove anos e de que maneira as orientações repassadas pelos órgãos competentes estão sendo construídas em seu interior.

Acreditamos que o maior desafio diante do contexto no qual estamos vivendo está em dar vez e voz a esses professores que estão vivendo no dia a dia a difícil tarefa de construir uma pedagogia capaz de dar conta da multiplicidade de saberes e de olhares que estão chegando à escola. Nesse sentido, partindo das falas/vozes desses professores poderemos conhecer de que maneira eles estão lidando com essa mudança.

Assim, a importância dessa pesquisa reside no fato de podermos reordenar nossos saberes “num quadro mais abrangente, que permita dar significado a fatos que observávamos sem compreender e, principalmente, tornar visíveis fatos corriqueiros cuja importância e significado não alcançávamos” (WEISZ, 1985, p. 25).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As reflexões provocadas no grupo no qual a pesquisa foi desenvolvida, impulsionaram-nos a buscar aprofundamento dos conhecimentos acerca da temática investigada. Para tanto, foi necessário adentrarmos desde o campo da legislação específica sobre o ingresso da criança aos seis anos até à leitura atenta de pesquisas e estudos que nos auxiliassem a olhar com maior cuidado e seriedade esse novo contexto.

Nesse sentido, a escolha dos autores que embasam essa pesquisa leva em consideração o processo de construção do conhecimento através da interação e da mediação dos sujeitos a partir da cultura. Assim, o referencial e as reflexões que ora apresentamos referem-se tanto as pesquisas no campo da psicologia sociocultural de Vygotski e seus colaboradores, quanto aos estudos que possuem estreita relação com as discussões sobre infância, os processos de leitura e escrita e as construções teórico-práticas no campo da escolarização que tenham como compromisso perceber a dimensão social e humanizadora do campo educativo.

O trabalho com a abordagem sociocultural possibilita compreender as relações que os sujeitos estabelecem na sua interação com o meio ao seu redor, sua relação com o restante do grupo, além da formação de seu pensamento e o processo de construção do conhecimento.

Assumimos, com Wertsch (1998), Isaia (1999); Bolzan (2001) o termo abordagem sociocultural, por acreditar que a teoria vygotkiana serve de balizadora de nossas discussões ao explicar as relações entre a ação humana e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essas ações ocorrem. Como afirma Isaia ao colocar que a teoria vygotkiana tem caráter sociocultural (1999, p. 38):

[...] isto é, envolve a supremacia do componente sociocultural sobre o biológico-natural (fisiológico), pois as fontes do desenvolvimento psicológico não se encontram só no indivíduo, mas principalmente no sistema de comunicação e de relações sociais que ele estabelece com outras pessoas, ao longo da história da humanidade, contemplando a história do indivíduo e a história da humanidade.

Desta forma, utilizamos essa nomenclatura, para referendarmos aqueles estudos que se preocupam em colocar a dimensão das relações sociais que o

sujeito tem no contexto em que vive, percebendo-o como um sujeito ativo no processo de apropriação da cultura e não apenas como um produto do meio.

Pesquisas ao longo dos tempos já vêm indicando que o desenvolvimento ocorre a partir das experiências que são proporcionadas aos sujeitos, desse modo, é superada a visão reducionista de que para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é necessária uma rica carga genética (MELLO, 1999). O sujeito aprende e se desenvolve a partir das experiências que são proporcionadas a ele, desse modo, é o contato com a natureza, com os outros e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história que vão possibilitar as bases para o desenvolvimento infantil.

2.1 Perspectivas legais para o ensino de nove anos: reflexões sobre as normativas existentes

Neste item, apresentamos elementos que nos permitem discutir a regulação normativa da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, discutimos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e seu contexto que traz como meta a ampliação do ensino, as modificações propostas com a aprovação das leis específicas, bem como pareceres e resoluções que orientam este processo e os encaminhamentos feitos pelo Ministério da Educação na condução dessa política pública.

Acreditamos que através do entendimento acerca das orientações legais que estão subsidiando a proposta de ampliação do Ensino Fundamental será possível compreender como está sendo construída esta política de inclusão da criança de seis anos na escola obrigatória, para além do que está aparente.

No começo do século XXI acompanhamos em todo o mundo uma significativa transformação das dimensões, da estruturação e da própria concepção do que constitui a Educação Fundamental. A educação que antes era vista como um bem de consumo passou a ser entendida como um investimento no fator de produção mais indispensável que é a competência humana (ORDOÑEZ, 2005). Essa evolução é fruto desse engajamento da sociedade e das mudanças que se tornam

necessárias para responder, ao mesmo tempo, à necessidade de ampliar o acesso e de melhorar a qualidade da educação.

Desde a publicação da Lei n. 11.114 (BRASIL, 2005), que institui o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, presenciaram-se debates entre educadores e a movimentação das redes públicas de ensino, motivadas por esse dispositivo legal que precisa ser analisado no contexto das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas.

A partir do ano de 2006, o Ensino Fundamental de oito anos foi ampliado para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa ampliação alterou a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de ter provocado inúmeras discussões a respeito.

Dessa maneira, discutir as questões da ampliação do ensino e do ingresso aos seis anos no cenário brasileiro atual é tarefa complexa, mas necessária, tendo-se em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo nos diferentes contextos em que o problema é tratado (até mesmo nos contextos em que não é tratado).

Desse modo, nossos esforços vão em direção de compreender a realidade como um processo em construção, que vai sendo tessida a partir das ações dos diferentes sujeitos de maneira permanente e não como um conjunto desordenado de fatos e acontecimentos.

Através do conhecimento dos antecedentes à Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a) podemos verificar as discussões que permeavam o contexto da história da educação brasileira para podermos compreender seu impacto na sociedade.

Assim, ao nos referirmos à política educacional brasileira, estaremos falando, conseqüentemente, das medidas que o Estado formula e implementa com relação à educação do país. Essas medidas estão expressas por meio de leis, resoluções, decretos, planos e programas.

Em primeiro lugar, trataremos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que reforça o comprometimento do Estado com a Educação:

Art.208 – o dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Imediatamente abaixo da Constituição temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que se trata da lei maior da educação no país e que define as linhas gerais de ordenamento geral da educação brasileira. No entanto, apesar de seu caráter geral, alguns de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de uma legislação específica de caráter complementar (SAVIANI, 2007). Desse modo, nesse contexto que vão sendo feitas articulações e que vai sendo desenhada a política educacional que se busca implementar.

2.1.1 O Plano Nacional de Educação

A principal medida de política educacional resultante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo que a LDB estabelece como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, art. 9.º, inciso I). E, ainda nas Disposições Transitórias, acrescenta:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1996, art.87, inciso I).

Sabendo que a LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, caberia ao Ministério da Educação encaminhar proposta no ano seguinte, no entanto, isso não foi feito. A primeira proposta de PNE foi protocolada no dia 10 de fevereiro de 1998, através das discussões feitas por entidades educacionais que haviam se reunido no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs).

Saviani (2007) coloca que no primeiro CONED, realizado em Belo Horizonte (MG) em 1996, foi assumida a tarefa de construir, de forma coletiva e democrática, um projeto de PNE que estivesse de acordo com as aspirações da sociedade

brasileira. Assim, no II CONED realizado também em Belo Horizonte de 6 a 9 de novembro de 1997 resultou o texto “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Assim, este texto foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Ivan Valente (PT/SP).

Somente dois dias depois, em 12 de fevereiro de 1998, o Ministério da Educação (MEC), pressionado por essa iniciativa deu entrada em sua proposta de PNE, o qual foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEp) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Houve diferenças enormes entre as duas propostas, visto que a própria realidade de dois planos mostrava a existência de conflitos e interesses diversos de seus autores. Assim, essas diferenças contemplavam desde o diagnóstico da realidade brasileira, passando pela identificação das necessidades educacionais e principalmente, com relação ao montante de recursos que deveriam ser destinados à execução do plano (LIBÂNEO, 2005).

Essas duas propostas tramitaram no Congresso Nacional, tendo sido aprovada em janeiro de 2001, aquela indicada pelo Ministério da Educação com alguns aperfeiçoamentos.

A importância de estarmos situando nesse texto estes dois projetos refere-se ao fato de podermos perceber o que subsidiava as discussões do então aprovado PNE em 2001 e de que maneira foi sua aprovação. Desse modo, estaremos nos reportando a alguns antecedentes históricos da elaboração do PNE a fim de compreendermos o teor e o caráter de suas considerações.

Para tanto, partimos da aprovação no ano de 1993 do Plano Decenal de Educação para Todos - PDE (BRASIL, 1993) e que utilizou como referência as discussões realizadas na Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” realizada no ano de 1990 em Jontiem, na Tailândia e que gerou a Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁵ (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS,

⁵Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/docinternacionais/decEducao>. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

1991). Apesar deste plano propor o enfrentamento dos problemas da educação, o mesmo não foi colocado em prática.

Nessa mesma direção, Saviani (2007, p. 163) afirma que o PDE somente foi elaborado com o objetivo de “atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. Sendo também, que o PNE aprovado em 2001 reporta-se especificamente a esse Plano Decenal de Educação para Todos, colocando-se, portanto, como sua continuidade.

Desse modo, a elaboração do PNE encontra respaldo em políticas públicas de âmbito mundial, como a Conferência Mundial de Educação para Todos que segundo Torres (2001) teve o mérito de trazer a questão educativa para o centro das discussões, mostrando ao mundo a importância e a prioridade que deve ter a educação, principalmente, a educação básica⁶.

Assim, encontramos no referido documento a necessidade de que se expanda o enfoque dado a educação básica, sendo que é mencionado em seu Artigo 2 (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1991):

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças;

Neste ponto percebemos um dos movimentos que justificam o processo de ampliação do Ensino Fundamental. Este documento ao apresentar a necessidade de universalizar a educação básica, tem sido, na maioria das vezes, voltado a “universalizar o acesso das crianças à educação primária” (TORRES, 2001, p. 38).

⁶ Educação Básica, compreendida numa “visão ampliada” como sendo “... o reconhecimento de que esta se realiza ao longo de toda a vida, desde o nascimento, em múltiplos ambientes de aprendizagem e por diversos meios” (TORRES, 2001, p. 34).

Deste modo, aquilo que poderia ser visto como garantia de universalizar a aprendizagem das crianças, jovens e adultos acaba sendo visto muito mais como uma medida meramente administrativa. Deste modo, a ênfase continua muito mais no acesso dos alunos do que em sua permanência.

Em 2000, complementando e reafirmando os compromissos assumidos em Jomtien, a Declaração de Dakar (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2001) estabelece a obrigação dos Estados de assegurar que os objetivos e as metas de Jomtien sejam alcançados e mantidos. Nesta Declaração, foi estabelecido como um dos objetivos “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015”. Para atingir esta e outras metas, assumiu-se o compromisso de “mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ações nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica”.

Seguindo estas orientações de Jomtien e Dakar, em 2001, o Estado Brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a). Este plano tem a duração de dez anos, o que possibilita a sua continuidade das políticas educacionais independente do governo, assumindo assim, mais as feições de plano de Estado do que como plano governamental (LIBÂNEO, 2005, p. 159).

Este plano ao tratar dos objetivos e metas relativas ao Ensino Fundamental, na meta 1 e 2, estabelece:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstra necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, a medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.

Na construção dessas duas metas, o plano realiza um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental no país, onde procura apresentar os principais problemas que atingem a educação brasileira.

Um dos problemas apresentados e que nos chama atenção refere-se aos elevados índices de repetência e reprovação. Essa situação acaba causando maior retenção desses alunos na escola, gerando a distorção idade-série e, por conseqüência, o aumento dos custos adicionais ao sistema de ensino, pois as crianças são mantidas por longo tempo no Ensino Fundamental.

A partir disso, o documento coloca que a correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino para nove séries, com início aos seis anos de idade (meta 2). Nessa referida meta encontram-se explícitas duas intenções para a ampliação do Ensino Fundamental:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001a).

O mesmo documento ainda acrescenta a importância desta medida por que:

[...] em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001a).

Desta forma, o enfoque no maior tempo de escolarização, com a criança de seis anos fazendo parte do Ensino Fundamental obrigatório faz parte de uma tendência enfatizada na década de 90, que aposta principalmente no aumento do tempo como variável-chave para melhorar a aprendizagem (TORRES, 2001).

Ainda como justificava, o PNE (BRASIL, 2001a) traz a discussão a respeito dos graves problemas sociais existentes no Brasil que afetam diretamente a organização da educação. Deste modo, aponta que a própria exclusão das crianças da escola em idade própria acaba por negar-lhes o direito elementar da cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade, onde não se possibilita uma perspectiva de futuro.

Aliado a isso, o plano coloca a necessidade de que se conjuguem esforços a fim de implementar programas paralelos de assistência às famílias que possam garantir que as crianças pobres ao invés de serem vítimas do trabalho infantil tenham a garantia de acesso e permanência na escola.

O documento traz dados surpreendentes com relação ao número de crianças fora da escola, sendo que em sua maioria, já estiveram na escola, mas acabaram abandonando-a, portanto, não se trata de um problema somente de vagas, mas devido a própria qualidade do ensino e as condições de exclusão e marginalidade social em que vivem muitos segmentos da sociedade.

Desta forma são elencadas duas ações prioritárias no campo do Ensino Fundamental que são: trazer essas crianças e jovens de volta a escola com currículos condizentes com sua realidade e suas necessidades e, garantir o acesso a um programa de jovens e adultos.

Entretanto, cabe salientar ainda que a ampliação garanta o ingresso de um maior número de sujeitos em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são elementos distintos. O fato de existirem sujeitos que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade. A ampliação do ensino precisa ser analisada e discutida em relação a diversos fatores, levando-se em conta a variação dos seus efeitos em contextos diferenciados.

Conforme mencionamos, a idéia de ampliação do Ensino Fundamental não é recente, visto que ela já era meta no Plano Nacional de Educação, e além do mais em muitos países da América do Sul, ela já é uma realidade.

Percebemos que em vários estados do Brasil, a ampliação já é uma realidade, como é o caso, por exemplo, de Minas Gerais. Santos; Vieira (2006) relatam como Minas Gerais aderiu e implantou o ensino de nove anos, bem como os motivos que levaram o estado a esta ação. Para as autoras duas razões sustentaram essa decisão: o aumento do sucesso escolar das crianças de baixa renda e a disponibilidade de salas e professores no Ensino Fundamental devido ao menor índice de natalidade.

Desse modo, sabendo da existência de medidas como essas pelos sistemas de ensino que são aprovadas novas leis que vem a regulamentar a implementação do ensino de nove anos.

2.1.2 Regulação normativa da implementação

A discussão feita anteriormente a respeito do Plano Nacional de Educação evidencia a centralidade das medidas voltadas para o Ensino Fundamental, que inclusive encontra respaldo em políticas mais amplas e em determinações de organismos internacionais privilegiando esta etapa de ensino.

Além dessas normativas que serviram de impulsionadoras para a determinação da legislação do ensino de nove anos com o ingresso na escola aos seis anos de idade temos outros componentes que serviram como determinantes na consolidação da Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a): as experiências de sistemas de ensino estaduais e municipais, os diferentes movimentos sociais nacionais (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Campanha pelo Direito à Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, sindicatos e diversas ONGs ligadas à educação). Constam também nesta lista as articulações político - institucionais realizadas entre órgãos governamentais e entidades da sociedade civil.

Ainda neste contexto tivemos o Projeto de Lei n. 144, de 2005 (n. 3.675/2004 na Câmara dos Deputados) do Senado Federal que propunha a alteração dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), dispendo sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Através de toda esta caminhada que tivemos a aprovação primeiramente da Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) a qual modificou os artigos 6, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996). A referida lei propunha apenas a antecipação da escolaridade obrigatória não mencionando, portanto, a ampliação do Ensino Fundamental. Além de prever a inclusão dessas crianças já no ano de 2006. Esta lei também definiu condições a serem atendidas pelos sistemas de ensino para matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. São estas:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

As discussões a respeito do ingresso aos seis anos juntamente com a ampliação do ensino estava sendo feita já há algum tempo junto com estados, municípios e entidades representativas e aguardava-se para breve a apreciação dos Projetos de Lei que pretendiam disciplinar, em conjunto, estas medidas e as regras básicas para sua execução. No entanto, conforme consta no Parecer CNE/CEB⁷ n. 18 (CNE, 2005c, p. 5): “O processo político-legislativo precipitou uma destas medidas – apenas a da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos – de forma incompleta, intempestiva e com redação precária”.

Percebemos que problema principal da Lei n. 11.114 (BRASIL, 2005) estava na falta de articulação com o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Tal medida exigiu urgência no encaminhamento do Projeto de Lei do MEC - Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Desta forma, a inclusão das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, torna-se uma realidade a qual os sistemas de ensino municipais e estaduais precisam se adaptar. De acordo com a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais no ano de 2007:

[...] com a promulgação da Lei 11.114, aqueles sistemas de ensino que ainda não debateram a ampliação do ensino fundamental para nove anos terão de, obrigatoriamente, enfrentar a discussão sobre o tempo e o espaço escolar, para não haver situações em que o aluno termine o ensino fundamental com treze anos ou em que os alunos com seis anos sejam obrigados a repetir a primeira série.

Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a), altera a redação dos artigos 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, a nova redação da LDB passa a vigorar da seguinte maneira:

⁷ Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Para não nos tornarmos repetitivos ressaltamos que todos os pareceres aqui citados referem-se a este conselho e a esta câmara, não sendo preciso, portanto essa menção em todos os momentos.

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

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

Art. 87

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

§ 3º

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

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei (art. 32 da LDB) e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei (art. 30 da LDB).

Ainda anterior à aprovação da Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a) foram apresentadas ao CNE⁸, diversas e urgentes questões de ordem interpretativa e de orientação as quais pretendiam avaliar a incidência da medida em termos de tempo e abrangência, bem como direitos, responsabilidades e competências (CNE, 2005c).

Desde 1998, quando foi consultado sobre a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade o CNE, através do Parecer n. 20 (CNE, 1998) já colocava que ao adotar essa perspectiva que os sistemas e escolas deveriam compatibilizar esta nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB.

No Parecer n. 6 (CNE, 2005b)⁹ encontramos um pouco do histórico das discussões da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, quando da realização de um evento promovido pela SEB - Secretaria de Educação Básica no ano de 2004 e que contou com a participação de um conselheiro de educação.

⁸ O Conselho Nacional de Educação (CNE) trata-se de um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, o qual foi instituído pela Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995. Sua principal função é colaborar na formulação da Política Nacional de Educação, além de exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

Disso resulta a importância de seus pareceres e resoluções no sentido de orientar, formular e avaliar a Política Nacional de Educação, zelando pela qualidade do ensino, velando pelo cumprimento da legislação educacional e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. O colegiado por seu Conselho Pleno e por suas Câmaras manifesta-se por meio dos seguintes atos normativos: indicação – contendo sugestão de estudo sobre qualquer matéria indicada pelo conselho; parecer – ato onde se pronuncia sobre matéria de sua competência e resolução - ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.

⁹ Trata-se de um reexame do Parecer nº. 24 de 2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Relata-se também neste parecer o recebimento de documento elaborado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental pelo Conselho, mencionando o debate que ocorreu com profundidade na Câmara, servindo ainda de subsídio Parecer n. 20 (CNE, 1998) que trata de consulta apresentada na época pelo INEP/MEC, relativa ao ensino de nove anos e que continua atual pelo seu conteúdo.

Importante ressaltar nesse parecer a realização de uma sessão de trabalho em 2004 com representações de diferentes segmentos ligados à educação na qual se elaborou uma série de questões relativas aos sistemas de ensino, relacionadas à ampliação. Essas questões constavam de informações a respeito da adesão, normas, diretrizes pedagógicas, entre outras que os sistemas estavam decidindo com relação ao ingresso aos seis anos. Foi constatado, nesse momento, que dois estados implantaram o ensino de nove anos: Goiás e Minas Gerais.

Ainda durante o histórico o parecer deixa claro que em todas as situações em que foi admitida a antecipação da matrícula no Ensino Fundamental para crianças de seis anos de idade, esta medida esteve associada à ampliação da duração dessa etapa de ensino para nove anos. Neste contexto acontece a aprovação da Lei n. 11.114 (BRASIL, 2005). Durante a apreciação do parecer são citados diferentes artigos da legislação vigente que reforçam a educação como direito, tal como a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o PNE, além de ser feito um alerta com relação ao financiamento da educação, que deveria tomar cuidado para que a ampliação do ensino visando a melhoria da qualidade da educação e não passando a considerar o aluno como uma “unidade monetária”¹⁰.

Assim, os votos dos relatores afirmam a importância dos municípios estudarem as bases legais e os fundamentos pedagógicos como forma de promover os debates, envolvendo todos os segmentos interessados no tema. Nesse mesmo caminho são apresentadas normas que devem ser respeitadas, entre elas:

Nas redes públicas estaduais e municipais a implantação deve considerar o regime de colaboração e deverá ser regulamentada pelos sistemas de

¹⁰ A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, tinha como proposta definir uma parcela de recursos que atendesse especificamente o Ensino Fundamental, através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados. Assim, muitas vezes se pretendia a inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental com vistas ao incremento de recursos financeiros. Lembramos que esse fundo foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que objetiva atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

ensino estaduais e municipais, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma conseqüente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos; (CNE, 2005b, p. 10).

Logo após, temos a Resolução n. 3 (CNE, 2005a), a qual foi baixada com fundamento no parecer referido anteriormente. A resolução define normas nacionais, deixando claro que a antecipação da escolarização implica necessariamente na ampliação do ensino: “Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”.

A resolução também esclarece a nomenclatura a ser utilizada na organização do Ensino Fundamental. Essa indicação já constava no material “Orientações pedagógicas” produzido pelo MEC no ano anterior. Portanto, o Ensino Fundamental estará dividido em anos finais e anos iniciais, conforme consta no quadro a seguir:

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos Iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: CNE/SEB

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Através da antecipação da idade de escolaridade obrigatória foram ampliados os direitos do cidadão, bem como seus deveres, sendo exigidas providências das famílias, das escolas, das mantenedoras públicas e privadas e dos órgãos normativos e de supervisão dos sistemas de ensino.

Assim sendo, com o objetivo de contribuir para o tratamento político, administrativo e pedagógico necessário à discussão é publicado o Parecer n. 18 de (CNE, 2005c), no qual são emitidas algumas considerações e orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

Torna-se importante mencionar, mesmo que brevemente cada um dos quatro itens mencionados no parecer.

O primeiro coloca que essa discussão deve ser retomada com o MEC e com os municípios que já implantaram a política.

O segundo e terceiro item reafirma da importância da elaboração de um novo projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental, bem como para um redimensionamento da Educação Infantil.

No quarto item é lembrado que cada sistema de ensino é competente e livre para construir seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental, portanto, precisa proceder aos estudos que julgar necessários, discutindo com sua comunidade e elaborando um plano que esteja de acordo com os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

Enfim, no Parecer n. 18, os relatores colocam que a antecipação da escolaridade obrigatória implica em primeiramente:

Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos.

Portanto, teremos na escola duas realidades convivendo lado a lado e daí a importância do sistema lidar com essa transição da melhor maneira possível.

No desencadeamento da discussão o Conselho através da Indicação n. 5, propõe a necessidade da revisão ou reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e também de Ensino Fundamental, visto que a partir dos últimos estudos e debates, bem como das novas normativas referentes ao ingresso aos seis anos e à ampliação do ensino as DCN encontram-se superadas e esgotadas.

O ano de 2006 foi considerado como período de transição, no qual aos sistemas de ensino foi possível adaptar os critérios usuais de matrícula, relativos à idade cronológica de admissão no Ensino Fundamental, considerando as faixas etárias adotadas na Educação Infantil até 2005. Com relação à Educação Infantil essa deve ser assegurada e ter oferta de qualidade, observando-se a nova nomenclatura definida na Resolução n. 5 (CNE, 2005a).

O parecer ainda menciona que durante a adequação do projeto pedagógico seja definido “se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destinam ou não à alfabetização dos alunos”. Assim, se estabelece também a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura atenta dos atos normativos aqui mencionados torna-se de extrema importância, uma vez que os conselhos estaduais e municipais ao construírem os pareceres e as resoluções de seus sistemas precisam evitar ambigüidades que possam produzir dupla interpretação. Citamos aqui o Parecer n. 39 (CNE, 2006a) que responde à consulta do Movimento Inter-fórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB¹¹) de Minas sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Alguns conselhos interpretaram que o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental estava desconsiderando a faixa etária da Educação Infantil, sendo fragilizado o direito da criança à Educação Infantil.

Assim, o retorno à proposição feita pelo MIEIB é feito da seguinte forma:

Ao se estabelecer a idade cronológica de 6 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo, a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais. Ocuparam-se, acima de tudo, com o direito da criança de ser criança, isto é, o direito da criança à Educação Infantil. (CNE, 2006a, p. 5)

Na verdade, a Câmara de Educação Básica somente previu uma transição no ano de 2006, podendo se estender ao máximo ao ano de 2007. Assim, esse seria o prazo máximo para as adequações necessárias nos casos em que as crianças passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Percebemos também por parte do CNE em seus pareceres uma preocupação em reforçar a necessidade de uma concepção integrada de Educação Básica nas três etapas: começando pela Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio de maneira contínua e articulada (SILVA, 2007).

Ainda referente à consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na LDB pela ampliação do ensino tivemos os seguintes pareceres do CNE:

¹¹ Este movimento tem como objetivos principais: Promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional; Divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Fonte: <http://www.mieib.org.br>.

- Parecer CNE/CEB n. 41/2006 (de 9 de agosto de 2006),
- Parecer CNE/CEB n. 45/2006 (de 7 de dezembro de 2006),
- Parecer CNE/CEB n. 05/2007 (de 5 de fevereiro de 2007)¹² e
- Parecer CNE/CEB n. 07/2007 (de 19 de abril de 2007).

Procuraremos de maneira sucinta focalizar os principais pontos abordados nestes pareceres, lembrando que “algumas questões levantadas já estão respondidas em seu próprio contexto e outras incidem em interpretações indevidas” (CNE, 2007a).

Primeiro, o ingresso aos seis anos “implica” a ampliação do ensino, pois, no momento em que o sistema recebe a criança com seis anos ela deverá ingressar no Ensino Fundamental com duração de nove anos. O que se poderia inferir é uma tolerância no tempo, quando o poder público não tivesse condições de atender o disposto no parágrafo 3º do artigo 87 da LDB na forma de alteração introduzida pela Lei n. 11.114 (BRASIL, 2005).

Segundo ponto, a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esse ponto gerou inclusive uma provocação por parte dos relatores em virtude do número de pareceres que fazem o mesmo questionamento. Eles colocam que “pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo?” (CNE, 2007a).

Reafirmamos ainda, em um período de transição, a existência de dois currículos¹³ na escola: o Ensino Fundamental de oito anos que estará em processo de extinção e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressiva).

Precisamos ainda ter um cuidado irrestrito com a Educação infantil, lembrando que “a educação infantil está centrada na experiência infantil, no processo, e não no resultado” (FARIA, 2007, p. 7). Portanto, a experiência ou não em Educação Infantil não pode ser considerada como critério para ingresso no

¹² Este parecer teve origem no Parecer CNE/CEB n. 18 (CNE, 2005c) com relação ao tópico que menciona a possibilidade de convivência de planos curriculares do Ensino Fundamental no período de transição para o ensino de nove anos.

¹³ Após consultarmos alguns teóricos, optamos pela definição de Saviani (1991, p. 23) como a mais pertinente tendo em vista a abordagem sociocultural que optamos por utilizar nesta pesquisa. Segundo ele: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” e que, portanto garantam ao sujeito da aprendizagem sua aproximação ao saber elaborado pela humanidade.

Ensino Fundamental. Quando ocorrer da criança ter feito dois anos de pré-escola, porém não atender à idade cronológica para ingressar na etapa de Ensino Fundamental é possível que sejam estabelecidas normas pelo sistema de ensino para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento (CNE, 2007a).

A necessidade de repensar a escola e propor novas formas de organizar o tempo e o espaço escolar são elementos que estão presentes durante toda a discussão, inclusive os relatores colocam que talvez tenha chegado o momento dos sistemas de ensino aprofundarem os estudos sobre os ciclos de aprendizagem, diferenciados de séries ou anos de estudos. Trata-se de construir um novo projeto político-pedagógico.

Na realidade, precisamos também aproveitar esse momento para pensar e construir um currículo para uma pedagogia da infância¹⁴ (FORMOSINHO, 2007), centrada na criança de 0 a 10 anos. Segundo Faria (2007) a educação das crianças das séries iniciais precisa ser contaminada pela educação infantil que possui um currículo em continuidade. Isso implica em ampliar a formação teórica para a docência com a cultura lúdica e com as culturas da escrita, bem como a formação em arte. Assim:

Teremos uma pedagogia da infância alicerçada em teorias e pedagogias que não segmentam as faixas etárias, embora estejam atentas para as especificidades de experiências vividas pelas crianças e atentas para as diversas formas de organização do pensamento durante a infância, distinta da poderosa organização alcançada com a escrita (FARIA, 2007, p. 8).

Durante a discussão e formulação desses novos projetos torna-se imprescindível aos sistemas municipais de ensino o conhecimento com relação às normativas até aqui apresentadas, a fim de que não se cometa equívocos. O Parecer n. 07 (CNE, 2007b) lembra que sua autonomia frente ao tema (ou qualquer outro) não pode ser confundida com soberania, autorizando-o a descumprir a Constituição Federal, ou a LDB, ou os pareceres e resoluções emitidos pelo CNE no uso de suas atribuições. Assim:

¹⁴ Lembramos que a primeira pessoa a utilizar essa expressão foi Rocha (1998) em sua tese defendida na Unicamp intitulada: "A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia". Neste trabalho, a autora aponta para o nascimento de uma pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias, ou seja, a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia.

Não há, portanto, como deixar de adotar as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de educação, em obediência ao princípio da existência de um SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, em que os sistemas de ensino deverão atuar em regime de colaboração. Infelizmente esse regime de colaboração ainda não foi regulamentado (ibidem, p. 4).

Tendo por base a legislação vigente, não somente os sistemas de ensino como as escolas serão capazes de construir uma proposta pedagógica que possibilite repensar suas concepções de infância, para além de uma visão organizacional e cronológica, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, possibilitando ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, os sistemas de ensino e as escolas possuem a possibilidade de realizar as adequações que da melhor maneira atendam aos fins e objetivos do processo educacional, tais como:

- a) a promoção da auto-estima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno exigir (CNE, 2007b).

Ao mesmo tempo, que pensamos a ampliação do ensino a partir das normativas até então existentes, precisamos também construir estudos mais aprofundados que possibilitem compreender o caráter dessas orientações que sustentam essa mudança na educação brasileira. Assim sendo, o estudo aqui proposto compreende que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente através da aplicação de novas leis, mas exige o comprometimento dos professores e da comunidade na construção dessas políticas.

2.1.3 Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos

Encontramos no Site do Ministério da Educação¹⁵ uma página específica a respeito do programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Através desta página temos acesso aos documentos de orientação elaborados pelo Ministério no que diz respeito ao tema, bem como a legislação e normatizações.

Os materiais aos quais tivemos acesso foram: “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: primeiro relatório”, juntamente com “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, ambos de julho de 2004; depois temos “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 3º relatório”, de maio de 2006 e “Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade”.

Procurarei explorar brevemente o que cada material traz de maneira que possamos compreender como vem sendo feito o acompanhamento e o desenvolvimento de ações que possibilitem apoiar os sistemas de ensino.

O primeiro relatório trata-se de uma síntese da caminhada o qual procura informar sobre as ações desenvolvidas no programa até julho de 2004. De maneira bastante resumida traz dados de estados que já possuem o ensino de nove anos, além de justificar essa ampliação:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2004b).

O documento relembra um dos primeiros pontos presentes na discussão do PNE com relação a ampliação que diz respeito ao atendimento de 97% das crianças no Ensino Fundamental. No momento que esse número for atingido pode-se planejar o atendimento a outras necessidades sociais da educação, como a inclusão das crianças de seis anos.

Podemos sintetizar os quatro primeiros passos do programa: primeiro foi a realização de encontros regionais: foram no total sete encontros regionais realizados em fevereiro de 2004 com os sistemas interessados na ampliação. Esses encontros tiveram como objetivo trazer para estudo conjunto as questões centrais que

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 22 de julho de 2007.

envolvem a ampliação e o ingresso aos seis anos, promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências e apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação da iniciativa. Nesses encontros foi possível levantar as sugestões dos participantes sobre os aspectos que deveriam ser abordados no documento de orientações gerais, além de ter possibilitado que os participantes levantassem questionamentos que serviram na organização do ensino e também foram levantadas sugestões de ordem prática no que diz respeito a assistência técnica e financeira do MEC. Os encontros possibilitaram ainda a construção do 1º documento com orientações legais e pedagógicas sobre o tema.

O segundo foi a reunião da Secretaria de Educação Básica (SEB) com o CNE, onde foram relatados os encontros realizados e debatida a ampliação. Foi apontada a necessidade de se constituir uma comissão, tendo em vista a elaboração de resoluções sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

O terceiro foi o envio do Documento Preliminar “Ensino Fundamental de Nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004a) a Câmara de Educação Básica do CNE, em maio de 2004.

O quarto e último foram as reuniões promovidas pela UNDIME que discutiram o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos.

Junto a esse primeiro relatório tivemos a publicação do documento mencionado anteriormente: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”. O documento foi construído com base nesses encontros e coloca questões referentes à organização do tempo e do espaço na escola, o ingresso da criança de seis anos, fundamentação legal, diretrizes curriculares, a organização do ensino fundamental de nove anos com o acesso de alunos de seis anos, a organização do trabalho pedagógico, compreendendo o trabalho coletivo e a formação do professor.

De acordo com o documento o propósito de termos um Ensino Fundamental a partir de seis anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos no ensino regular. O documento coloca que com a inclusão das crianças aos seis anos seja possível contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar.

No entanto, enfocam que não pretende transferir os conteúdos da tradicional primeira série para as crianças de seis anos, mas de “conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos no Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando

o perfil dos alunos” (BRASIL, 2004b, p. 17). O objetivo da ampliação do 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. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004b, p. 17)

Conforme mencionamos nos encontros realizados em julho de 2004, os gestores e demais profissionais da educação elaboraram diferentes perguntas a respeito da implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Assim, o objetivo do terceiro Relatório do Programa foi responder a essas perguntas as quais estão organizadas por assunto/tema.

O Relatório, de maio de 2006, ainda traz experiências de organização do Ensino Fundamental, organizadas e implementadas pelos sistemas de ensino, diferentes daquelas apresentadas na Resolução n. 3 (CNE, 2005a). Acreditamos que, essas possibilidades precisam ser debatidas tornando-se fruto de análises e reflexões para que se evite a mera cópia, sem conhecer as concepções e os fundamentos que estão por trás dessas escolhas. O documento propõe ainda uma reflexão necessária nessa análise que diz respeito à ruptura entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, o qual resulta na fragmentação entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico. Em seguida temos algumas breves considerações a respeito dos aspectos legais, às implicações administrativas, as implicações pedagógicas, reflexões sobre o currículo e recursos financeiros.

Cabe chamar a atenção nesse documento um item que se refere a “outras questões a serem observadas pelo sistema”. Aqui, verificamos alguns pontos que foram mencionados mais tarde no Parecer do n. 5 (CNE, 2007a) e que precisam ter uma atenção maior para que não se transforme em regra. O terceiro relatório coloca que:

A criança que já cursou, com seis anos de idade incompletos, o último ano da pré-escola, pelo princípio do não retrocesso no sistema educacional, deverá ingressar no 2º ano do ensino fundamental de nove anos, que não

corresponde a 2^o série do ensino fundamental de oito anos, por ser tratar de uma continuidade do 1^o ano. (BRASIL, 2006b, p. 8)

Percebemos o equívoco da orientação dada, uma vez que o inciso II do artigo 24 da LDB afirma que: “a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental”. E ainda o Parecer n. 5 (CNE, 2007a) traz: “a referência é clara ao falar de **pré-escola** e não de **escola**. Não há, portanto, como falar de **escolarização anterior** (grifo do relator)”.

Em seguida, o documento ainda lembra que “a Educação Infantil não é pré-requisito para o acesso da criança ao ensino fundamental, seja este de oito ou de nove anos de duração” (BRASIL, 2006b, p. 8).

O último documento a que temos acesso foi publicado ainda no ano de 2006 e intitulado como Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Já na introdução do documento ressalta-se que “a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também no emprego mais eficaz desse tempo” (BRASIL, 2006c, p. 5). Assim, a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos de aprendizagem.

O ponto chave discutido é o currículo. O que trabalhar? De que forma trabalhar? O currículo dessa idade será o mesmo da Educação infantil? Será uma junção da Educação infantil e Ensino Fundamental?

Antes de tratar dessas questões foi colocada a importância de se discutir não somente os primeiros anos, mas todo o Ensino Fundamental – tantos os anos iniciais, quanto os anos finais. Assim, o documento apresenta os seguintes tópicos: A infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

Após termos feito essa passagem a respeito do que é legal e normativo com relação ao ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental e a ampliação

do ensino, precisamos conhecer de que maneira isto está se constituindo nas dependências administrativas que já adotaram o programa, bem como aqueles que ainda estão em fase de implantação e implementação. Para tanto, trazemos para ilustrar dados do Censo Escolar de 2005 e 2006 que mostram a situação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental em nível nacional com relação a número de matrículas.

UF	Total	Dependências administrativas			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Região Sul	345.335	0	6.779	337.889	667
Brasil	8.113.819	5.943	2.749.441	5.226.936	131.499

Fonte: MEC/Inep/2005

Quadro 2 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2005

UF	Total	Dependências administrativas			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Região Sul	475.038	0	6.829	463.683	4.527
Brasil	10.665.615	9.063	3.109.778	6.932.033	614.741

Fonte: MEC/Inep/2006

Quadro 3 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2006

Poderíamos com base nesses dados realizar uma série de inferências, desde o aumento em algumas esferas em detrimento de outras, até a constatação do incrível crescimento na área privada, porém o que nos interessa nesse momento é apenas verificar quantitativamente a repercussão dessa legislação até aqui abordada na realidade de nossas escolas. A Sinopse Estatística da Educação Básica (MEC/INEP 2006) coloca ainda que, a iniciativa de ampliação tem promovido a transferência das matrículas de crianças de seis anos da Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, acontecendo assim, uma queda de matrículas na pré-escola e crescimento de 43% no número de alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, em comparação com o ano de 2005.

Esta ampliação tem implicações que repercutem nos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, as escolas precisam estar atentas para as questões que

envolvem, principalmente, a organização dos tempos e espaços diante dessa mudança.

O Censo escolar de 2003 e 2004 mostra o aumento substancial nas matrículas. Fernandes (2006), Secretário de Educação Básica do MEC, justifica que o atendimento as crianças nessa faixa etária seria uma forma de colocar na escola uma população que até então estaria a margem do processo de escolarização, visto que os sistemas de ensino não conseguem suprir toda a demanda existente. Ainda coloca que esse acesso aos seis anos tende a exercer um impacto importante sobre a formação dessas crianças, aumentando, inclusive, suas chances de sucesso escolar nos anos seguintes do Ensino Fundamental. Reafirma que há mais de 40 anos de pesquisas que demonstram que freqüentar a Educação Infantil é um fator de sucesso ao longo da aprendizagem.

De certa maneira contrapondo essa visão do Secretário do MEC, Barbosa (2006) afirma que a Educação Infantil possui suas diretrizes baseadas em uma concepção de infância, cultura e sociedade e também sua pedagogia é construída a partir desses elementos. Porém, ela percebe que esse avanço conceitual ainda não está presente no Ensino Fundamental e que as crianças são vistas muito mais como alunos do que como crianças; “como pessoas que precisam dominar conteúdos, e não como crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico” (BARBOSA, 2006, p. 52).

Nesse sentido, Kramer (2008) coloca que nenhum projeto político-pedagógico será capaz de dar conta da inclusão da criança de seis anos na escola obrigatória, sem um diálogo intenso entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela ainda propõe o conhecimento da criança e dos professores da Educação Infantil a fim de superar a forte dicotomia existente entre essas duas etapas da Educação Básica, lembrando que:

Eles e elas são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito a brincadeira e a experiências culturais, como a literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral, ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação, e não o contrário. Considero injusto com muitas crianças pretender resolver o problema postulando que as crianças do ensino fundamental são alunos e as da educação infantil não. É preciso evitar que mais essa dicotomia se instale, com a clareza de que o debate e a pesquisa é que nos permitirão repensar a articulação no interior da educação infantil e desta com o ensino fundamental (KRAMER, 2008, p. 81)

O conhecimento da legislação e do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos nos possibilita uma visão geral da maneira como a proposta foi vivenciada nos diferentes sistemas de ensino. Dessa maneira vimos o contexto de aprovação da Lei n. 11274, bem como os elementos que subsidiaram esse processo, destacando-se o foco no acesso dos alunos ao ensino obrigatório como garantia de melhoria da aprendizagem. Percebemos ainda a interferência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras.

Ainda na leitura dos documentos observamos um movimento no trato político-pedagógico das questões referentes ao currículo e a uma educação pensada para a infância. No entanto, consideramos que essas considerações ainda são incipientes dada a complexidade do processo, visto que ao invés de estarmos discutindo a melhoria das condições da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, discutimos muito mais uma troca de espaço com a justificativa de maior produtividade, afirmando-se que as crianças aprenderão mais se estiverem na escola obrigatória.

Acreditamos que o foco maior deveria estar em compreender como as crianças aprendem e de que maneira podemos garantir aprendizagens significativas e construir um projeto político-pedagógico que atenda os direitos dessas crianças.

Para tanto, entendemos que se faz necessário compreender realmente como isso vem se constituindo nas escolas, como os sujeitos que atuam neste espaço estão compreendendo esta reorganização, visto que, a partir de uma imposição legal, se vêem diante do desafio de lidar com essas questões.

Dados esses apontamentos iniciais, no próximo item, pretendemos explicitar as bases teóricas nas quais acreditamos serem capazes de nos ajudar a pensar o ingresso da criança na escola obrigatória aos seis anos tendo por base as normativas aqui apresentadas.

2.2. Por uma Pedagogia da Infância: O ensino de nove anos como uma possibilidade de pensar as concepções de infância, cultura e sociedade

Não empurrem! Não tenho pressa de crescer!
(TONUCCI, 2005, p. 197).

No capítulo anterior, pudemos perceber o que vem sendo construído como instrumento legal para o ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório, bem como o tratamento político-pedagógico que vem sendo dado a esse processo através das resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e orientações do Ministério da Educação. Percebemos ainda que esse processo continua em discussão e existe uma série de lacunas na própria interpretação das leis pelos sistemas de ensino que merecem atenção.

Desse modo, pretendemos a partir da abordagem sociocultural ampliar a visão sobre esse processo, buscando compreender aspectos que consideramos imprescindíveis para esse entendimento.

As palavras de Tonucci (2005) retratam exatamente a nossa preocupação ao apresentar este item, no sentido de que o ingresso da criança na escola obrigatória mais cedo não signifique a negação de seus direitos fundamentais, tais como brincar, se expressar, imaginar e criar.

Deste modo, nosso objetivo neste espaço é discutir os significados construídos no decorrer dos tempos com relação à criança e a sua infância. Pretendemos ainda apontar para uma visão mais ampliada acerca da educação, desenvolvimento, ensino, aprendizagem e as atividades orientadoras da aprendizagem.

Observamos que existe uma série de avanços referentes à infância e, principalmente, aqueles que envolvem as discussões específicas sobre a Educação Infantil. Nesse âmbito temos nos dedicado a discutir as concepções de infância, cultura e sociedade, cuja pedagogia é construída a partir desses referenciais.

A possibilidade de construir uma prática diferenciada na escola pública, especificamente na escola de Ensino Fundamental torna-se cada vez mais um desafio a todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção desta

escola. Este desafio exige uma postura crítica e reflexiva, no sentido de superar a visão de descontinuidade e ruptura que temos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Parece-nos que essa ruptura existe simplesmente pelo fato de que a criança ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, deixa de ser “criança” para tornar-se “aluno”, ou seja, aquelas peculiaridades e características próprias da infância, muitas vezes lhe são negadas. Ela passa a ser alguém que “já é grande” e que está na escola para aprender coisas sérias, e destas enfoca-se o ler e o escrever como atividades de primordial, senão de exclusiva importância.

Quinteiro (2005, 2007) percebe essa problemática e realiza um estudo com crianças do Ensino Fundamental em que busca compreender como a criança pensa e concebe o mundo e, particularmente a escola. Seu trabalho possibilita ampliar a leitura sobre os mundos culturais da infância e, principalmente, discutir as possibilidades e os limites da escola como o lugar da infância.

A autora em seus estudos problematiza os mecanismos “sutis e poderosos” utilizados pela escola, os quais na maioria das vezes se contrapõem ao universo cultural das crianças e dos adolescentes. Ao caracterizar a cultura predominante na escola como autoritária e disciplinadora indica-a como a responsável pelo enfraquecimento da tessitura dos fios da infância e aos da escola.

Assim, os mecanismos escolares não somente negam o direito da criança viver sua infância plenamente, como também a coloca a margem do processo de escolarização, sendo exposta a uma pedagogia da repetência¹⁶.

Nesta perspectiva, entendemos que a superação destas práticas passa pela consideração da infância na sua plenitude. Fazendo-se necessário, portanto a consideração de uma “Pedagogia para a Infância”, pensada especificamente para a criança de 0 a 10 anos¹⁷ na qual se pense a criança como um ser participante e não como um ser em espera de participação.

Inclusive, na busca de referenciais que contextualizassem a infância, um fato nos chamou a atenção, pois em sua grande maioria os materiais produzidos sobre o

¹⁶ Expressão cunhada por Sergio Costa Ribeiro, que percebeu esse fenômeno ao analisar a educação pública do país no início da década de 90. O autor mostra as taxas de evasão na primeira série e coloca que é a péssima qualidade da escola que impede, através da repetência, a universalização do Ensino Fundamental (RIBEIRO, 1991).

¹⁷ Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definir como infância o período que compreende a faixa etária de 0 a 12 anos optamos por trabalhar a faixa etária de 0 a 10 anos a fim de delimitar nosso foco para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

tema estavam no contexto da educação Infantil, ou seja, até os seis anos de idade. Parece-nos que a “Infância” tal como a compreendemos e explicitamos até aqui muitas vezes não é objeto de preocupação durante o Ensino Fundamental.

Deste modo, a importância ainda maior de estarmos trazendo para o campo do Ensino Fundamental as discussões que tem permeado o contexto da Educação Infantil. E nesse sentido, Faria (2007) alerta que a pré-escola historicamente tem sido contaminada pelas práticas do Ensino Fundamental e que seria o momento de invertermos esse processo e contaminarmos os anos iniciais do Ensino Fundamental com as práticas escolares construídas na Educação Infantil. Assim, a autora coloca que seria necessária uma nova formação para os docentes das crianças de 0 a 10 anos.

Para dar conta deste contexto estaremos trabalhando neste momento com quatro movimentos. O primeiro refere-se a pensar na infância de 0 a 10 anos, trazendo para isso contribuições teóricas de diversos campos de conhecimento voltados à infância, tomando por base a criança e o seu contexto sociocultural. O segundo movimento diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil nessa etapa, levando em conta a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em seguida discutimos o conceito de atividade e seus desdobramentos.

2.2.1. A infância de 0 a 10 anos: a criança e o contexto sociocultural

A infância é um período de desenvolvimento cultural do ser humano, cuja importância vai ficando cada vez mais clara e precisa, à medida que avançam os conhecimentos nos diversos campos de estudo, como a sociologia, a psicologia e a pedagogia. As descobertas nestas áreas são tão importantes que chegam a afetar a natureza dos currículos. O próprio significado de ser criança nas diferentes classes sociais e os diferentes conceitos de infância vão sendo construídos ao longo da história e dessa maneira interferindo nos modos de ser e conviver com essa infância nos diferentes tempos e espaços.

Percebemos ainda que as concepções de infância e criança são modificadas ao longo da história, como mostram os estudos de Áries (1981) e Sarmiento (2001). Lembramos que a criança sempre existiu, mas a infância é socialmente construída.

Nesse sentido, Sarmiento (2001, p.13-14) contribui dizendo que:

A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projecto inacabado da modernidade.

Assim, percebemos ainda que a infância é uma construção histórica e social conforme nos relatam os estudos de Áries (1981), Leontiev (1988a) e Vygotski (1995). Estudos mostram que a infância que temos hoje é resultado de diferentes conquistas no decorrer dos tempos, sendo que, no âmbito das políticas públicas, somente em 1988, com a Constituição Federal que a Educação Infantil foi considerada como um direito da criança. E, ainda, foi nas décadas de 1980 e 1990 que as leis relacionadas aos direitos da criança conseguiram avançar de forma significativa¹⁸.

As pesquisas de Ariès¹⁹ (1981) trouxeram imensas contribuições na constituição do campo de estudo da infância, tema este bastante recente e difícil no contexto da pesquisa histórica. Desta forma, enfatizamos a importância de seus estudos ao colocar a própria condição e natureza histórica e social do ser criança.

O trabalho deste autor vem sendo utilizado como uma obra de referência no estudo da historiografia da vida cotidiana. Ele não somente abriu caminho para um novo campo de pesquisa como também estabeleceu um conjunto de categorias para trabalhar este novo objeto infância - como as de “descoberta”, “invenção”, “conceito”, “natureza”, “consciência”, “sensibilidade”, “sentimento” – as quais continuam sendo contestadas, revistas e servindo de alicerce para muitas outras pesquisas.

Essas pesquisas mostram que havia um desconhecimento por parte da sociedade da criança, uma vez que essa sociedade não percebia na sua individualidade, pois quando essa criança era representada isso acontecia sob a

¹⁸ Citamos alguns documentos oficiais que asseguraram os direitos das crianças: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), LDB (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998a) e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b). Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil.

¹⁹ Philippe Áries, pesquisador francês, publica na década de 70 a História Social da Criança e da Família e inaugura uma nova linha de investigação: a história da infância. Segundo Kramer (1996) a mudança de uma concepção de infância foi compreendida como resultado da própria modificação nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e da maneira como a criança passa a se inserir nessa sociedade.

forma de um “adulto miniatura”, ou seja, com roupas de adultos, com expressões, modos de sentar e se portar de um adulto.

Na sociedade do século XIX emerge uma nova organização social com a criança no centro. Para Corazza (2002), as pesquisas de Ariès propõem-se a explicar essa passagem da “indiferença” ou “ignorância” para uma “centralidade da Infância”, o que acredita ter ocorrido em função, principalmente, de dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

Aqui está presente uma das mudanças que nos interessam que é o surgimento da escola como lugar de formalização da aprendizagem. A escola dos tempos modernos surge como um meio de isolar a criança e colocá-la frente a um processo que a discipline, tendo por base uma formação moral e intelectual sob um regime disciplinar rigoroso e autoritário (ARIÈS, 1981).

Faria (2002) coloca que historicamente o processo de institucionalização da infância, o qual surge com o pretexto de proteger a inocência da criança, acaba criando um contexto no qual a criança é controlada, disciplinada e educada dentro de valores dominantes.

Com a definição pela Unesco, de que o ano de 1979 seria o Ano Internacional da Criança, este serviu de força motriz para que diferentes pesquisadores se propusessem a investigar a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia da época (KRAMER, 1996). Assim, neste momento a idéia de infância que prevalecia era:

Um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece, e fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança. (KRAMER 1996, p. 16).

Desde esse momento foram desencadeados diferentes debates na defesa de uma infância considerada na dimensão de “cidadã de direitos”. No entanto, esses debates ainda continuam em pleno século XXI. Não podemos negar que muitas conquistas foram efetivadas, principalmente no plano legal, mas cabe fazê-las tornarem-se realidade no dia a dia de nossa sociedade. É preciso compreender as

crianças como sujeitos de direitos, pois como afirma Faria (2005b, p. 1014): “[...] ao vê-las como sujeitos de direitos, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como um vir-a-ser”.

A autora, ainda, acrescenta que a partir dessa idéia precisamos considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída. Portanto, pensar em infância no contexto atual é pensar primeiro em algo em permanente transformação, que varia de acordo com as diferentes organizações sociais e suas classes, camadas e grupos sociais; e também às diferentes culturas e diferentes tipos de governo (FARIA, 2002).

Neste contexto, as crianças são sujeitos sociais e históricos e, portanto, marcadas pelas contradições das sociedades da qual fazem parte. Assim, a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto). Precisamos reconhecer aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2006a).

É necessário ressaltar que essa concepção de criança como sujeito histórico, com direitos próprios e que é capaz de pensar e agir já estava expressa nos estudos de Vygotski e seus colaboradores no início do século passado (LEONTIEV, 1988a; VYGOTSKI, 1995).

Deste modo, esta concepção de criança é defendida pela abordagem sociocultural ao colocar que o homem não nasce humano e que este se desenvolve a partir das relações que estabelece durante sua vida.

A infância é considerada como categoria social para Vygotski (1991, 1994) ao mostrar que a criança desde pequena relaciona-se com os sujeitos ao seu redor, com o meio e dessa maneira vai se apropriando da cultura. E nesta relação, ela se faz ativa e desenvolve suas funções psicológicas.

Sarmiento (2007, p. 37) na busca de uma conceituação de infância, contribui dizendo que:

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

Apesar disso, Sarmento (2007, p. 28-29) coloca que no século XVIII a infância é vista como uma fase no desenvolvimento humano e que ainda não é possível ter uma concepção precisa da idéia de infância, visto que as concepções de infância são construídas com base em categorias, como por exemplo, classe social, etnia, religião, nível socioeconômico.

O autor afirma que devido a criação dessas muitas representações das crianças houve um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Ele caracteriza esse momento como período da criança pré-sociológica. E assim, a criança é considerada neste momento como “uma entidade singular, abstrata, analisada não apenas sem recurso à idéia da infância como categoria social de pertença, mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica”.

Nessa perspectiva, a criança é apontada como “má” e “inconsciente” e desse modo vista como alguém que necessita ser disciplinado, domado. A criança é vista como um produto do adulto, um ser incompleto.

Assim, Sarmento (2007) coloca que essas imagens da criança possuem traços de negatividade, onde a criança é considerada como não-adulto alguém que “ainda não é”.

Contestando essas imagens, temos na abordagem sociocultural os elementos que precisamos para compreender um novo conceito de criança, diferente daquela criança vista como frágil, incapaz e dependente de um adulto. Conforme coloca Mello (2007, p. 90):

[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Compreender a infância a partir de sua dimensão criadora torna-se um desafio cada vez mais urgente, assim, Kramer (2006a, p. 16-21) busca na obra de Walter Benjamin referenciais que expressam uma “visão peculiar da infância e da cultura infantil”. Deste modo, ela propõe quatro eixos de discussão baseados em Benjamin e que procuraremos discutir a fim de nos auxiliar a perceber essa criança que fazendo parte de uma classe social, parte da cultura e a produz como indivíduo através de suas ações.

O primeiro eixo coloca que “a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade”. Aqui se discute a capacidade que a criança tem de se relacionar com o mundo ao seu redor e dele construir aquilo que é de seu interesse e não o que é dito ou mandado pelo adulto. Deste modo, a cultura infantil é produção e criação. O brincar é entendido como experiência de cultura e daí a importância de que o adulto compreenda a importância desta e evite a pedagogização da infância.

O segundo eixo “a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história” (KRAMER, 2006a, p. 16) mostra exatamente a tentativa da criança de descobrir e conhecer o mundo e através desta atua sobre os objetos dando-lhe significados próprios, cria uma experiência cultural.

O terceiro eixo “a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição” (2006a, p.16). Neste ponto, o desafio é posto aos adultos, no sentido de ser capaz de olhar o mundo a partir do ponto de vista infantil, onde o olhar consiga abranger uma dimensão sensível e crítica. Significa agir com a própria condição humana percebendo-se como sujeito crítico da história que produzimos.

O quarto eixo “a criança pertence a uma classe social” (KRAMER, 2006a, p.17) revela a importância de reconhecermos que esta criança não está isolada, que pertence a um grupo e que, portanto as experiências vividas nesse grupo interferem em suas ações e nos significados que atribuem ao mundo ao seu redor.

Utilizando-nos destes eixos trabalhados por Kramer (2006a) podemos perceber que a multiplicidade de vivências e contextos das crianças autoriza-nos a falar não numa infância, mas em infâncias, as quais são variadas e plurais nos seus mais diversos modos de manifestações e produções culturais.

As crianças além de consumirem cultura, elas também as produzem, seja por meio de suas relações com o espaço em que estão inseridas, seja por meio das relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos ao seu redor.

Trabalhando nessa perspectiva da criança como produtora de cultura, encontramos nos trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997) e Faria (2002) o conceito de culturas da infância são apresentados elementos importantes sobre as crianças que necessitam ser considerados.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997 apud MARTINS FILHO, 2005), o reconhecimento das crianças como atores sociais supõem o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica, bem como a constituição das suas

manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

As crianças ao invés de serem vistas como seres que apenas reproduzem, necessitam ser reconhecidas como manifestantes e produtoras de cultura, pois como bem menciona Martins Filho (2005, p. 19) as “culturas da infância são formas de ação social próprias deste grupo, ou seja, maneiras específicas de ser das crianças”.

E ainda neste contexto, Faria (2002, p. 48) escreve que:

[...] a criança não só aprende a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. O fato da criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

Nesta perspectiva, compreendemos que as crianças produzem uma cultura muito própria, que é construída através da possibilidade que elas têm de viver experiências socioculturais, sendo que estas experiências são realizadas por meio das diferentes linguagens as quais tem acesso.

A fim de contextualizar essas experiências socioculturais mencionadas anteriormente que buscamos nos estudos de Mello (2005, 2007) e Souza (1996) elementos da psicologia que considerem as especificidades de cada criança, levando em consideração o contexto em que ela vive atuando como um ser social que como foi dito anteriormente além de se apropriar de elementos culturais, produz cultura. Estes autores defendem ainda a idéia de que a criança possa viver uma infância em que suas potencialidades sejam desenvolvidas ao máximo, de modo que exista a preservação e a garantia de seus direitos e que assim, não seja nem infantilizada, nem adultizada.

Assim, a infância necessita ser compreendida como o período em que a criança é introduzida nas riquezas da cultura humana histórica e socialmente criada, onde irá reproduzir para si qualidades especificamente humanas. Para Vygotski (1991, 1994) a criança é sujeito social criador e recriador de cultura, uma vez que, ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos elementos presentes em sua cultura, ela age sobre eles e também os modifica.

Conforme Leontiev (1988a) o lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa atua de maneira decisiva em seu desenvolvimento. Deste modo, a importância de refletirmos sobre a concepção de criança e infância que temos quando a criança ocupa esse lugar, pois, a prática educativa é construída a partir dessas concepções assumidas pelos educadores.

Valiengo (2008) coloca que se o professor percebe a criança como um sujeito incapaz, um ser incompleto e frágil comparando-a um adulto ele acaba por pensar e fazer por ela, até que esta se torne adulta e capaz como as “pessoas adultas”. No entanto se o professor é capaz de escutar a criança, percebendo-a pela sua capacidade de realizar as coisas, lhe é atribuído um outro sentido ao ser criança. Portanto, precisamos:

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades -, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas historicamente e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 99).

Enfim, percebemos que existem diversas concepções a respeito do conceito de criança e infância perpassando as diferentes épocas. No entanto, pela abordagem sociocultural vemos a necessidade de que seja construído um conceito de criança que permita olhá-las como sujeitos ativos e que possuem grande capacidade para criar e produzir cultura vê-las como sujeitos sociais, que participam, que constroem conhecimentos, que são capazes de aprender e se colocar como sujeito das transformações sociais.

2.2.2 Aprendizagem e desenvolvimento infantil: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Pretendemos neste momento refletir sobre alguns pressupostos necessários a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito e para isso buscamos na abordagem sociocultural elementos que possibilitem ampliar as discussões enfocadas até aqui.

A importância da utilização dos estudos vygotskianos para a educação deve-se, principalmente, ao destaque dado por esse autor e seus colaboradores ao papel que possui a aprendizagem no desenvolvimento infantil. Ele contraria discussões anteriormente postas pela própria psicologia de que o aprendizado e o desenvolvimento sejam independentes entre si, ou de que o aprendizado é desenvolvimento, ou ainda que aprendizado e desenvolvimento não coincidem.

Assim, através dessas três grandes posições teóricas, Vygotski (1991, 1994) discute as concepções existentes, pois percebe que através de sua análise será possível construir uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Portanto, de maneira sucinta procuraremos mostrar essas três teorias discutidas por Vygotski em seus estudos, pois acreditamos que muitas destas estão presentes na escola e necessitam ser problematizadas a partir dos postulados vygotskianos.

A primeira concepção criticada por Vygotski (1991, 1994) e que segundo ele é a mais amplamente aceita, é a de que o aprendizado não tem interferência alguma no desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, “o desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento” Vygotski (1991, p. 80-81).

Deste modo, a aprendizagem fica reduzida ao princípio de que ela somente será possível de ser apropriada pela criança a partir do momento em que ela possuir “maturidade” de determinadas funções. Por exemplo, somente será capaz de aprender a escrever quando tiver maturidade para fixar-se em uma tarefa, quando o seu pensamento já houver amadurecido a ponto de ser capaz de entender a conexão entre signo e som.

Segundo essa abordagem, somente quando todas essas funções estiverem amadurecidas que a criança será capaz de aprender a ler e escrever. Assim, o desenvolvimento necessita completar certos níveis para que o aprendizado possa acontecer.

Vygotski (1991) não nega que exista um nível mínimo necessário para que a criança aprenda, no entanto, sabemos que quanto mais proporcionarmos situações em que ela reflita e envolva-se em situações de aprendizagens tanto mais avançará em suas concepções e possibilitará também o desenvolvimento. Assim, o autor compreende que a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove.

A segunda concepção postula que aprendizado é desenvolvimento, no entanto, acaba por colocar ambos como processos idênticos. Desse modo, a aprendizagem é reduzida a formação de hábitos e, assim, o desenvolvimento das crianças também reduzido a uma acumulação gradual de informações.

A terceira teoria discutida por Vygotski tenta superar as duas anteriores, no entanto fazendo a combinação entre ambas. Assim, essa nova abordagem coloca que o desenvolvimento ocorre a partir de dois processos, apesar de serem diferentes um é influenciado pelo outro: “de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1994, p. 90).

Assim, esta teoria, apesar de combinar as duas anteriores, ela representa um avanço quando coloca que a maturação é capaz de criar novas oportunidades para a aprendizagem, bem como ao papel que possui a aprendizagem nesse contexto. Nesse sentido, Vygotski (1994) enfatiza que aprendizagem e desenvolvimento podem ser combinados numa única teoria, uma vez que “eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas tem algo de essencial em comum” (Vygotski, 1994, p. 106).

Apesar desta concepção colocar a questão da interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, ela também leva a um terceiro equívoco que segundo Vygotski (1994, p. 109) é o de que: “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem”.

Desse modo, é através do conhecimento dessas três concepções que Vygostki propõe uma ruptura e constrói uma nova maneira de pensar a relação entre

aprendizado e desenvolvimento. Essa nova maneira de pensar que poderá apontar um novo modo de olhar a organização dos processos educativos.

Na verdade, toda essa discussão proposta por Vygotski (1994) vem a reafirmar alguns de seus pressupostos que estarão presentes durante toda a construção deste processo de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento. O primeiro ponto de partida dos estudos deste autor é que não existe um sujeito a priori e sim, um sujeito que se constrói através da sua interação com o mundo e com os demais. Assim, ele enfatiza a importância da cultura na constituição dos sujeitos.

Desse modo, percebemos que a maior diferença existente entre seus estudos e os das outras teorias apontadas é exatamente a compreensão da cultura, que pode ser entendida aqui como portadora de significado. Portanto, ele explicita em seus trabalhos a maneira pela qual a cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico. Nesse sentido, Vygotski (1994, p.96-97) rejeita aquelas teorias que concebem o desenvolvimento cognitivo como sendo apenas o resultado da acumulação gradual de mudanças isoladas. A esse respeito o autor refere que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

E nessa perspectiva Rego (2003, p. 26) contribui dizendo que:

Entende-se o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Em tal processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio.

Assim, Vygotski (1988, 1994) e seus colaboradores no estudo dos processos psicológicos elementares (de origem biológica) e das funções psicológicas superiores (de origem sociocultural) percebem que a história do comportamento da criança nasce da ligação entre um e outro.

Nesse contexto a infância é colocada no centro da pré-história do desenvolvimento cultural em virtude que “duas formas fundamentais, culturais de comportamento surgem durante a infância: os instrumentos e a fala humana” (VYGOTSKI, 1994, p. 61).

Portanto, a partir dessa relação dos fatores biológicos com os socioculturais percebemos que as funções psicológicas superiores aparecem em uma ordem de desenvolvimento assim compreendida: primeiro em nível social, ou seja, através das relações estabelecidas com os demais sujeitos, ou seja, interpessoal e, em um segundo momento, no nível pessoal, no próprio sujeito e que podemos chamar de intrapessoal. Essas relações são reguladas pela consciência e mediadas pela linguagem em um processo em que os signos conquistam significado e sentido (VYGOTSKI, 1994).

Nessa perspectiva, esse processo é vivido pela criança, visto que, ela aprende, desenvolve-se, vivencia com seus pares mais experientes e, em seguida, interioriza. Portanto, a criança não se desenvolve para aprender, mas ela aprende para se desenvolver.

Assim, o desenvolvimento, que supõe as funções psicológicas superiores exige a presença de processos de apropriação²⁰ e internalização²¹ de instrumentos simbólicos a partir dos processos sociais que são estabelecidos pelos sujeitos.

O desenvolvimento do sujeito é motivado pelas influências externas, portanto, as características biológicas do sujeito apesar de se constituírem condição essencial para o seu desenvolvimento, elas não possuem força motora em relação a esse. Logo, as relações do sujeito com a cultura são imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Desse modo, observamos que a partir disso a relação aprendizagem e desenvolvimento ganha uma nova perspectiva, visto que, não é o desenvolvimento que vai promover a aprendizagem, mas sim, a aprendizagem que vai promover, possibilitar e impulsionar o desenvolvimento.

E, ainda, nas palavras de Vygotski (1994, p. 115) “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Logo, o aprendizado é visto como necessário e indispensável para que ocorra o desenvolvimento das características psicológicas tipicamente humanas e a cultura historicamente acumulada.

²⁰ Apropriação é um conceito vygotkiano apropriado por Luria (1988) e Leontiev (1978) e serve para designar aquela ação em que o sujeito faz como seu algo que é dos outros.

²¹ Internalização é utilizado por Vygotski (1993, p. 74) para indicar o caminho que vai do interior para o exterior do indivíduo, ou como ele mesmo diz: “é a reconstrução interna de uma operação externa”.

Neste processo, Vygotski (1994, p. 111-112) identifica dois níveis de desenvolvimento denominados de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. O primeiro nível refere-se aquelas conquistas, funções e capacidades já consolidadas pela criança, aquelas que já aprendeu e que não necessita de alguém mais experiente para auxiliá-la. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito àquelas funções que estão em processo de amadurecimento, mas que são potencialmente emergentes, no entanto, ainda não estão consolidadas. Esse nível refere-se também aquilo que a criança é capaz de fazer, no entanto precisa da ajuda de outros.

Vygotski (1994) considera que o aprendizado é o responsável por ativar a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, será através da interação com outras pessoas que poderá ser desencadeado a construção e reformulação de outros conceitos necessários para que a criança progrida. É nesse sentido que (VYGOTSKI, 1994, p. 117) coloca:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Através desse entendimento, que Vygotski (1994) nos auxilia a compreender o valor da educação no processo de formação dos sujeitos. Este autor menciona que o aprendizado escolar é capaz de possibilitar o avanço no desenvolvimento da criança, no entanto, acrescenta que este aprendizado se inicia muito antes do ingresso da criança na escola.

Assim, é necessário reconhecer que qualquer situação de aprendizado que a criança participa na escola possui uma história prévia. Portanto, aprendizado e desenvolvimento possuem uma relação muito estreita desde o nascimento da criança (VYGOTSKI, 1994).

Enfim, percebemos que perante todas essas discussões o mais importante está colocado no fato de que sejam oferecidas possibilidades e situações que permitam o aprendizado. E nisto reside o papel do professor, como provocador de situações que permitam atuar na zona de desenvolvimento proximal, levando em consideração que o bom ensino é aquele que possibilita que a criança seja

desafiada e assim, avance em suas idéias, em seus entendimentos. Segundo Vygotski (1994, p. 102): “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.”

Nessa direção, a intervenção pedagógica possui um papel fundamental. Segundo Bolzan (2001, p. 80):

[...] a intervenção pedagógica consiste em direcionar as propostas de trabalho ao processo de construção de conhecimento dos alunos, sendo o papel dos adultos ou companheiros mais capazes desempenhar com maior eficácia, a função de estímulo auxiliar e sustentar os progressos dos indivíduos. E, nessa mesma direção, é essencial compreender que os professores também estarão desempenhando esses papéis entre si, pois também estão reconstruindo cotidianamente os conhecimentos acerca do seu fazer pedagógico.

A autora ainda coloca que o professor assume o papel de mediador, produzindo estratégias para estabelecer a mediação, sendo que a criança procura realizar essas atividades propostas a partir de seus esquemas cognitivos, ou seja, partindo de seu desenvolvimento real para chegar ao desenvolvimento potencial, o que será impulsionado através das zonas de desenvolvimento proximal.

Dessa maneira, percebemos que o professor necessita ter clareza dos seus objetivos no espaço na sala de aula, a fim de que possa organizar situações e estratégias que sejam capazes de mobilizar os alunos para novas aprendizagens. Portanto, o papel do professor é construir propostas didáticas que vão além da execução de tarefas prontas, visto que as atividades devem se constituir como um desafio para as crianças, pois, sabemos que a criança aprende quando está em atividade.

Em síntese, salientamos a importância do papel do professor no processo de desenvolvimento da criança, sendo sua responsabilidade provocar situações que possibilitem a criança pensar e avançar em suas construções.

A partir desses apontamentos iniciais no próximo item avançaremos nessa discussão mostrando o que essa concepção de aprendizagem traz para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem escolar nos referindo para isso ao conceito de atividade proposto pela abordagem sociocultural.

2.2.3 Atividade sociocultural: fundamentos para o desenvolvimento da criança

Procuramos mostrar no item anterior que a aprendizagem ocorre a partir de um processo ativo por parte do sujeito e segundo a abordagem sociocultural a educação tem um valor fundamental neste processo de apropriação das experiências socioculturais através da mediação com outras pessoas.

Sabendo que a criança aprende por meio de sua própria atividade, pretendemos neste item trazer as discussões sobre a atividade no desenvolvimento infantil. Para tanto, utilizaremos os estudos de Leontiev (1978, 1984, 1988a e b), Elkonin (1987, 1998) e Davidov (1987, 1988) que se propõe a estudar a própria estrutura da atividade e seu processo de interiorização.

Leontiev (1988a) ao discutir o desenvolvimento da psique infantil coloca que o mundo vai se abrindo para a criança aos poucos, uma vez que, em suas atividades (e principalmente em seus jogos) ela passa da simples manipulação dos objetos para atuar sobre eles, ademais, ela reproduz ações humanas com eles.

Ao apropriar-se de um instrumento a criança se baseia nas informações disponíveis no contexto ao seu redor, a fim de dar um significado e um sentido àqueles objetos que são seu foco de ação no momento. Quando consegue dar um significado aquelas coisas que está aprendendo, “mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (LEONTIEV, 1988a, p. 61).

Nessa direção, Mello (1999, p. 21) contribui:

A aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para qual o objeto foi criado. [...] as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de aprender é um processo ativo por parte da criança, desse modo, a importância de que o professor organize situações de ensino que possibilitem a criança realizar atividades que devem ser desafiadoras e potencializadoras de novas aprendizagens.

Assim, o próprio conceito de atividade torna-se importante de ser compreendido devido a sua implicação ao processo de desenvolvimento infantil.

Segundo Leontiev (1984) a estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade.

Desta forma, segundo este autor nem todos os processos são chamados de atividade, pois somente podem ser designados como atividade: “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade correspondente a ele”. Nesse sentido, ele destaca que existem diferenças entre a atividade, ação e operação. Assim,

[...] 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, 1988a, p. 68).

Para esse mesmo autor, toda ação humana está orientada para um objeto, sendo que a atividade sempre tem um caráter objetual. Ao mesmo tempo em que esta atividade é objetiva, ela também é subjetiva, pois depende das motivações pessoais de cada sujeito, ou seja, a maneira como ele se apropria das características psicológicas de cada atividade. Para aproximar-se do objeto o sujeito precisa realizar ações, e nesse processo ele vai se aproximando das propriedades e das relações com os objetos, construindo as imagens a respeito desse objeto. Assim, ocorre o processo de internalização da atividade externa (LEONTIEV, 1984).

É importante destacar que toda atividade surge de uma necessidade, sendo que desta necessidade emerge a motivação. Com o objetivo de atender a este motivo o sujeito realiza uma série de ações e operações.

Leontiev (1988a) destaca a distinção que ele realiza entre atividade, ação e operação. Dessa forma, por atividade “denomina os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade.” (Ibid, p. 68) As ações são definidas como processos, cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte, ou seja, “para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da qual a atividade faz parte.” (ibid, p. 69) Por operações o autor aponta que estas se referem ao modo de execução de uma ação, ou seja, os meios e as condições, os quais as ações são executadas.

Conforme Leontiev (1988a, p. 69), “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Portanto, a ação será a atividade realizada pelo sujeito para atingir seus objetivos. E ainda: “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte”. Portanto, objetivo e motivo precisam combinar para que se constituam como atividade.

Desta forma, ao falarmos em atividade não estamos nos dirigindo a qualquer tarefa realizada pelo sujeito, mas de uma atividade que possui um sentido e um significado para aquele que a realiza.

Valiengo (2008, p. 56) ao discutir tal conceito, traz um exemplo para facilitar a compreensão dessa idéia:

[...] na escola, haverá uma festa e as crianças fazem um convite por escrito aos pais, cujo objetivo final é seu comparecimento. Portanto, essa atividade escrita, não se constitui como uma simples tarefa para a maioria das crianças. Evidentemente, se alguma criança não quer que a família compareça ou por algum motivo, a elaboração do convite não a impulsiona a agir, a realização passa a ser uma tarefa e não uma atividade. Desse exemplo, é possível inferir que nem sempre o que é atividade para um sujeito o é para o outro.

Desta forma, vemos que uma ação ainda que se caracterize da mesma forma para todos que dela participam, como no caso da elaboração do convite, ao apresentar elementos distintos na sua motivação, caracterizará portanto, diferenciações nas atividades realizadas.

Portanto, se o resultado da ação realizada pela criança responde a uma necessidade inicial sua, a um motivo ou interesse, então, a atividade possui um sentido para ela. Nesse caso, o sujeito está inteiramente envolvido em seu fazer, ou melhor, sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado. Assim, a atividade não é sinônimo de execução de tarefa, ao contrário, ela pode ser compreendida como atividade no momento em que a criança está envolvida e mobilizada em seu fazer.

Dessa forma, cabe ao professor propor atividades que sejam significativas e diversificadas que respondam às necessidades e interesses das crianças, de modo

que através dessas elas possam criar outras formas de intervenção e suscitar novos desejos e novos interesses.

Como mencionamos anteriormente, a atividade é constituída por motivos, objetivos, ações e operações. Vamos analisar mesmo que brevemente os motivos que impulsionam a criança a realizar uma determinada atividade.

Leontiev (1988a) afirma que o motivo é que cria a atividade e que existem dois tipos de motivos: motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. O que diferencia um motivo de outro é a sua ligação com o objetivo.

O motivo eficaz está totalmente relacionado à atividade, e, por isso, a sua ação contribui para um melhor desenvolvimento, como por exemplo, o fato da criança citada anteriormente que ao elaborar o convite compreende o motivo de estar realizando aquela ação, este se torna um motivo eficaz.

No entanto, se ela somente escrever o cartão para cumprir uma tarefa, para agradar a professora ou suponhamos para ir brincar, esse motivo gerador da escrita é apenas compreensível. Nesse caso, o fazer a tarefa para ir brincar que se torna seu motivo eficaz e move sua ação e por mais que compreenda que é importante fazer a tarefa, não é esse o motivo que a leva a fazer o convite.

Sabendo que os motivos são dinâmicos e que eles se alternam entre compreensíveis e capazes cabe aos professores propor distintas atividades que possibilitem tornar o motivo apenas compreensível em motivo capaz de gerar uma determinada atividade, no caso, a escrita. Pois a transformação de um motivo para outro pode ser assim entendida:

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscientemente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 1988a, p. 70-71).

Isso tudo faz parte de um processo vivido pela criança em que ao realizar a tarefa almejando ir brincar, ela também aprende e tendo consciência disso ela começa a realizar a tarefa também para aprender. Segundo Mello (1999) essa passagem transforma o que era um fazer movido por um motivo alheio em uma

atividade significativa. Ela começa a fazer a atividade motivada por seu próprio objetivo e assim esta atividade possui um sentido para ela.

Desse modo, a mesma autora vai dizer que as condições para a criação de novos motivos são:

[...] que a criança tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam a vir se tornar atividades significativas. [...] essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança consiga envolver-se inteiramente nesse fazer, que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o seu fazer (MELLO, 1999, p. 25).

Nesse aspecto a importância do professor ter conhecimento do contexto em que a criança vive, das coisas que lhe interessam e chamam a atenção, daquilo que ela sabe e conhece. Tendo conhecimento destes e outros elementos ele será capaz de propor atividades que interfiram na zona de desenvolvimento proximal e assim impulsionar o desenvolvimento.

Ainda em relação à atividade, Leontiev coloca que no decorrer da vida do sujeito ele vivencia diferentes atividades promotoras da aprendizagem, mas que em cada estágio²² do desenvolvimento existe um tipo de atividade mais importante e que se caracteriza por ser a promotora do desenvolvimento psíquico e conduzir as mudanças mais significativas no conhecimento de mundo e nos traços da personalidade infantil – atividade principal:

Chamamos atividade principal àquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988a, p. 122)

O autor menciona ainda que a atividade principal não é aquela na qual a criança dedica maior parte do seu tempo. Desse modo, para caracterizá-la ele nomeia três atributos, enfatizando que por meio da atividade principal emergem outros tipos de atividades. Por exemplo: o aprender surge na infância pré-escolar no

²² Esses estágios mencionados da psique infantil dependem do contexto no qual ocorre o desenvolvimento, eles não são dados a priori numa ordem rígida e linear. Eles sofrem influências do contexto histórico do qual a criança faz parte e assim o conteúdo de cada estágio de desenvolvimento são alterados de acordo com a mudança das condições histórico-sociais das quais fazem parte e são expostas. Essas condições determinam ainda qual a atividade que se tornará mais importante em cada estágio de desenvolvimento da psique infantil (LEONTIEV, 1988a).

brinquedo e a criança começa a aprender de brincadeira. O segundo é que a atividade principal é aquela que possibilita que os processos psíquicos sejam reorganizados e assim ocorram avanços. O terceiro é compreender que a atividade principal é a atividade que possibilita as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Além de Leontiev (1988), Elkonin (1987) também aponta que cada estágio do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma atividade principal, a qual permite que a criança se relacione da melhor maneira possível com a realidade.

Segundo Elkonin (1987) os principais estágios pelos quais o sujeito passa em sua trajetória compreendem a comunicação emocional do bebê; ações com objetos ou atividade objetual; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional ou de estudo.

Nesta perspectiva, a partir dos estudos de Elkonin e Davidov (apud Valiengo, 2008, p. 60) podemos destacar algumas atividades consideradas principais do primeiro ao sétimo ano:

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

Valiengo (2008) baseada nos estudos vygotskianos destaca que apesar de estar apresentando uma relação da idade com a atividade principal, esta idade não é determinante. Assim, concordamos com esse posicionamento da autora, inclusive já havíamos mencionado anteriormente que Leontiev (1988a) menciona em seus estudos que não é a idade da criança que determina seu estágio de desenvolvimento, mas as condições históricas e concretas em que ela vive.

Dessa maneira, optamos por discutir a atividade principal na idade de seis e sete anos, por ser o nosso foco de trabalho neste momento, uma vez que estamos preocupados em compreender quais são as atividades que fazem parte desta fase

de desenvolvimento infantil e de que maneira estas podem ser potencializadoras de novas aprendizagens.

Assim, para melhor elucidar essa questão apresentamos nos dois próximos itens a importância da atividade lúdica para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e de que maneira pode ser feita a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.

2.2.3.1 Atividade lúdica

Conforme havíamos mencionado anteriormente, a brincadeira²³ é a atividade principal da criança na idade dos três aos seis anos. Assim, com a entrada da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, precisamos compreender que brincadeira é essa que se torna tão primordial em seu desenvolvimento.

Nos documentos do MEC analisados no primeiro capítulo encontramos em praticamente todas as menções o destaque sobre a importância do brincar nessa e, assim, buscamos na teoria sociocultural os elementos que precisávamos para discutir essa atividade.

Encontramos especialmente nas investigações de Vygotski (1994, 2003), Leontiev (1988b) e Elkonin (1987, 1998) os fundamentos principais para mostrar a relevância que possui a brincadeira nessa fase da criança. A utilização destes autores deve-se ao fato de pretendermos fugir de uma visão utilitarista do brincar, uma vez que eles colocam a origem do jogo como uma necessidade da criança de atuação sobre as coisas ao seu redor.

Os três autores trabalham a importância da atividade lúdica como motivadora de novas aprendizagens, desse modo, eles criticam teorias que colocavam o brincar como simplesmente fonte de prazer e desenvolvimento cognitivo. Eles partem da

²³ Sem nos preocuparmos em discutir a terminologia, utilizaremos os termos brincadeira, brinquedo e jogo para nos referirmos as atividades lúdicas em geral. No entanto é bom lembrar que Elkonin (1998) coloca que o jogo de faz de conta possui outros sinônimos, como por exemplo: jogo protagonizado, Obrincadeira de faz-de-conta, brincadeira simbólica, representação de papéis, jogo simbólico, jogo de papéis, jogo dramático. Já Vygotski (1994) utiliza o termo brinquedo. Ambos, porém, referem-se a atividade lúdica e, mais especialmente aquelas que envolvem a protagonização de papéis – faz de conta ou jogo simbólico.

premissa vygotskiana que o jogo surge das necessidades e motivações da criança. Segundo Vygotski (1994, p. 122):

[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são capazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. [...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas atividades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

A partir disso, o autor discute o papel que possui o brincar como capaz de criar situações imaginárias pela criança.

Através da brincadeira a criança tem a oportunidade de interagir com os objetos que muitas vezes fazem parte do mundo do adulto. Ela atua sobre estes objetos que são utilizados pelos adultos e assim, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Durante o desenvolvimento dessa consciência a criança por meio da brincadeira “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (LEONTIEV, 1988b, p. 121).

Assim, através do brinquedo, a criança pode realizar aquelas ações que não lhe são possíveis, tais como dirigir um carro, andar de bicicleta, resolvendo a contradição existente entre a necessidade de agir e a impossibilidade de realizar uma determinada tarefa.

Vygotski (2003) em uma de suas obras problematiza a capacidade de imaginação do sujeito e as atividades que surgem a partir dela, afirmando que não existe uma barreira entre a fantasia e a realidade. Ele discute as relações entre as condições histórico-culturais e a imaginação, pois acredita que existem diferentes formas de vinculação entre a atividade criadora e a realidade:

Verdade es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imaginación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en su juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El áfan que

sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos²⁴ (VYGOTSKI, 2003, p. 12)

Segundo Vygotski (2003) os processos criadores encontrados desde os primeiros anos estão revelados basicamente nas suas brincadeiras e jogos e são produto de um tipo de estímulo criativo, compreendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações.

Nessa perspectiva, através do brincar as crianças transformam pela imaginação os objetos socialmente produzidos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente particular (VYGOTSKI, 1994). Essa transformação do mundo ao seu redor não é feita de maneira passiva, mas através de um processo ativo de reelaboração, o qual abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas (BORBA, 2006).

O brincar apesar de não ser o aspecto predominante no desenvolvimento ele se constitui como um dos fatores mais importantes. O brincar possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, pois nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKI, 1994, p. 135).

Em outras palavras, o brincar possibilita diferentes aprendizagens e, assim, a criança é capaz de ultrapassar aquelas aprendizagens que já possui e construir outras possibilidades e maneiras de atuar no mundo ao seu redor. E, ainda, Vygotski assegura:

[...] o brincar fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente nesse sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (1994, p. 135)

²⁴ Tradução livre: Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito daquilo que vêem, mas é bem sabido o imenso papel que pertence à imaginação nos jogos infantis. São estes com frequência meros reflexos daquilo que ouvem e vêem dos maiores, porém tais elementos da experiência da pessoa não são nunca levados pelas crianças como estavam na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, mas sim as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com seus interesses e necessidades. A ânsia que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como em seus jogos.

O autor ainda menciona algumas características que concebe como definidoras do brincar: a situação imaginária, a imitação e as regras. Nesse sentido, ele coloca que na brincadeira, existe sempre uma situação imaginária onde a criança motivada por suas necessidades coloca-se para realizar um problema. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária e representa através da imitação aquilo que viu no adulto, ou seja, aquilo que percebeu e aprendeu no contexto em que vive.

Assim, a imitação possui um papel fundamental tanto na brincadeira, quanto no desenvolvimento da criança, visto que primeiro ela imita o adulto, mesmo sem ter clareza do significado desta ação, para então, a medida que deixa de repetir por imitação passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações (CERISARA, 2002). Portanto, o próprio ato de imitar está revestido de significados e a criança está colocando o seu olhar e a sua percepção na sua atividade.

Outra característica presente nas brincadeiras são as regras explícitas ou implícitas, pois “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKI, 1994, p. 108). Portanto, as situações imaginárias, além de terem o aspecto da imitação, elas também já trazem consigo uma série de regras, que são na verdade construídas nas próprias relações das crianças com os adultos.

Nesse contexto, Cerisara (2002) reafirma que a brincadeira é tida como uma atividade cultural, pois, está baseada em um contexto sociocultural e possibilita que a criança crie e recrie a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios.

A brincadeira possibilita ainda que se estabeleça uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Indo além, percebemos que ocorre uma reestruturação, pois a criança no decorrer de seu processo de desenvolvimento vai abandonando o campo das percepções para ingressar no campo dos significados:

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKI, 1994, p. 130).

Estes aspectos nos remetem as considerações de Elkonin (1998) quando mostra que o surgimento do jogo está relacionado às transformações dos instrumentos e das relações de trabalho, portanto, as alterações históricas. Assim, o jogo surgiu com a divisão social do trabalho. Inicialmente a criança aprendia com o uso de instrumentos utilizados pelo adulto, na prática.

Após um tempo, com a divisão do trabalho, a criança passou a fazer algumas atividades simples e foram feitos os mesmos instrumentos, porém em tamanho menor para que ela pudesse treinar o seu uso. No entanto, não podemos chamá-los de brinquedos, porque continuam tendo a mesma função.

Apesar disso, o autor coloca que começa a surgir à idéia de brinquedo, pois os instrumentos adquirem alguns aspectos da situação lúdica, como o convencionalismo de executar a mesma ação do adulto, além da manipulação do instrumento.

Muitas vezes, o foco estava na preparação dessas crianças para o trabalho, porém com as mudanças na sociedade, esse modelo não é mais viável.

Nesta etapa do desenvolvimento acontecem duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança. A primeira mudança é que são destinadas as crianças alguns objetos específicos que sejam capazes de desenvolver os sentidos, por exemplo, coordenações viso motoras, destreza, entre outros. A segunda mudança é o aparecimento dos brinquedos simbólicos, que são objetos imitativos da realidade, na qual as crianças reconstituem o espaço que aspiram.

Assim, é formulada a tese mais importante sobre o aparecimento do jogo:

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie. (ELKONIN, 1998, p. 128)

Elkonin (1998) coloca que com o surgimento deste jogo, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser denominado como período dos jogos protagonizados ou como período de desenvolvimento pré-escolar.

Para esse autor o principal significado do jogo reside no fato de ele proporcionar que a criança forme as relações entre as pessoas. O jogo é

constantemente influenciado pelas atividades dos sujeitos e pelas relações que estes estabelecem. Além do mais, o jogo interfere no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança, pois “(...) o impacto determinante do jogo é o mais importante, uma vez que a sua evolução prepara a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo (ELKONIN, 1998, p. 421)”.

Esse mesmo autor reforça a importância do jogo no desenvolvimento infantil ao mostrar que no jogo, “a profundidade de aprendizagem é muito superior, pois não há aprendizagem somente pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experimenta” (ELKONIN, 1998, p. 315).

Com base nos estudos mencionados podemos afirmar que a validade do jogo está na possibilidade da criança experimentar, criar, ousar, pois através dele pode construir sentido e significado aos objetos ao seu redor, além de poder estabelecer relações entre os conhecimentos novos e aqueles que já possui e estão internalizados.

2.2.3.2 Atividade de estudo

Na discussão anterior percebemos que a atividade principal da criança na fase de três a seis anos é a brincadeira e o jogo, sendo que estas atividades atuam como potencializadoras de suas aprendizagens e atuando no seu desenvolvimento.

Leontiev (1988a) coloca que a criança ao entrar na escola tem o seu pequeno círculo formado pelo pai, mãe e pessoas próximas ampliado, no entanto, a sua atividade permanece a mesma – a brincadeira e o jogo. Apesar disso, a sua vida muda consideravelmente, pois a sua relação com os professores passa a fazer parte desse pequeno círculo que ela já havia construído anteriormente.

Ao mesmo tempo, a entrada da criança na escola possui como característica também a mudança da atividade principal, que passa a ser nesta etapa a atividade de estudo. Segundo Bissoli (2005, p. 185 apud VALIENGO, 2008, p. 79):

O avanço da sociabilização da criança possibilita uma conquista essencial: ela deixa, progressivamente, de perceber-se apenas como sujeito das ações e passa a ver-se como sujeito no sistema das relações humanas.

Mas esse é um processo que se desenvolve durante toda a idade pré-escolar e que culmina, por volta dos sete anos, com a modificação de sua situação social no desenvolvimento, através de sua integração em uma nova atividade principal: a atividade de estudo.

Nessa direção, suas atividades adquirem uma dimensão ainda maior, visto que, conforme foi mencionado sua atividade principal passa a ser o estudo. Além de seu sistema de relações ser reorganizado ela começa a perceber que possui obrigações para com a sociedade.

Inclusive, percebe que suas atividades interessam aos demais ao seu redor e é dada uma importância àquilo que faz na escola. Os adultos perguntam o que ela está estudando, ela possui tarefas para fazer em casa e a família começa a cobrar-lhe isso para que possa aprender. Enfim, o estudo toma uma dimensão diferente das suas atividades anteriores. O lugar que a criança ocupava na escola e na sociedade é modificado em virtude dessas obrigações que ela passa a ter. Conforme Leontiev (1988a, p. 67):

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção.

Vygotski (1994) e Elkonin (1998) afirmam ainda que a entrada da criança na escola coincida com o momento em que o jogo de faz de conta começa a ser substituído pela construção de jogos com regras. Com essa mudança também começa o interesse pela criança pelo estudo, porque ela quer conhecer coisas que sejam do mundo dos adultos, e o jogo já não consegue mais responder a todas as suas necessidades.

Conforme assinala Davidov (1988 apud VALIENGO, 2008) o jogo não mais satisfaz as necessidades ampliadas pelas relações estabelecidas com outras pessoas e por isso, surgem novos motivos de conhecimento os quais fazem a base para a construção da atividade de estudo que passa a ser a atividade principal. A atividade de estudo então reorganiza toda a vida psíquica da criança.

Nessa direção, Bolzan (2001, p. 93) contribui:

A atividade de estudo se distingue de outras tarefas pela sua finalidade e seu resultado, é aquela em que o produto é a transformação do indivíduo.

Podemos dizer que o principal conteúdo da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos generalizados de ação, com relação aos conceitos científicos e às mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, principalmente, as mudanças, as reestruturações e o enriquecimento do indivíduo.

Vale a pena ressaltar que na atividade de estudo, assim como nas outras atividades, sua apropriação somente é possível primeiro em nível social, para depois se tornar individual. Nisso reside a necessidade de que as ações e operações que compõem a atividade de estudo sejam compartilhadas e construídas num processo de mediação e interação entre os sujeitos. Segundo Valiengo (2008, p. 87):

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

Desta forma entendemos que a criança ao ingressar no Ensino Fundamental passa a fazer parte de um contexto, que é totalmente novo para ela, em que as exigências e as atividades postas pela escola são qualitativamente distintas das que até então eram realizadas. No entanto, cabe a escola como um todo, e ao professor como responsável o compromisso de promover essa passagem da melhor maneira possível, uma vez que, é a brincadeira que vai impulsionar essa outra atividade que ela vai construir no Ensino Fundamental.

Ao enfatizarmos que existe uma mudança de uma atividade principal focada na brincadeira para uma outra atividade focada no estudo, não queremos dizer com isso que o professor deva deixar de lado o aspecto lúdico da atividade anterior. Do contrário, queremos que ele atue como provocador dessa mudança, mas respeitando o processo que a criança está vivendo e tendo consciência da influência que tem a ludicidade no seu desenvolvimento psíquico. Sabemos que essa mudança não acontece de uma hora para a outra. Para que essa mudança ocorra torna-se necessário que o professor faça as mediações necessárias, de modo que, a criança possa realizar a atividade que anteriormente foi a principal avançando para criar novas necessidades e novos desejos que possibilitem alcançar a atividade principal daquele momento.

Nessa perspectiva, a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é feita compreendendo-se os processos vividos pelas crianças em cada espaço reconhecendo assim as necessidades infantis independente do espaço ocupado por elas.

2.3 Evolução das pesquisas sobre leitura e escrita: abordagem psicogenética e sociocultural

Ao mesmo tempo em que, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é reconhecida como uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país, a mesma instiga debates sobre os impactos na organização do trabalho da escola e dos professores, principalmente com relação à alfabetização das crianças, visto que o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório não raramente tem sido visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita.

Nesse processo temos evidenciado uma retomada de forma bastante acentuada do debate acerca dos processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança, assim como sobre as formas mais favoráveis de mediar esta construção.

Através de um primeiro olhar nas escolas percebemos que a discussão está, na maioria das vezes, centrada em métodos e técnicas de ensino, quando na verdade precisamos refletir acerca de como se dá este processo de construção pela criança. Em nosso ponto de vista os métodos são na verdade receitas de como fazer, que consideram o aluno como uma tabula rasa na qual serão depositados conhecimentos que antes a ele não pertenciam. Como se fosse possível colocar os alunos de seis anos (ou de 7, 8, 9 anos...) em uma fôrma previamente definida para esse fim (BRAGGIO, 2005).

Entretanto, sabemos que o aprendizado da escrita acontece muito antes da criança entrar na escola, visto que ela já se coloca problemas a serem resolvidos a partir das suas construções e dos significados que constrói a partir desses objetos. Desse modo, a reflexão sobre a língua escrita independe da escolarização, porém será o acesso a diferentes oportunidades que fará a diferença no processo.

Mesmo a criança estando imersa em uma sociedade letrada, o processo não acontece de maneira espontânea, e a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos e que esses processos carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade.

Nesse sentido, através dos estudos existentes sobre a leitura e a escrita defendidos por autores como Weisz (1985, 2006), Braggio,(2005), Ferreiro (1993, 2001, 2002, 2005), Ferreiro; Teberosky (1999), Teberosky (2003) e Mortatti (2000, 2006) pretendemos discutir uma visão de construção do conhecimento da leitura e da escrita a partir dos usos e funções e, portanto, de uma abordagem de cultura escrita, sabendo que, o processo de alfabetização acontece no movimento dinâmico entre palavra e mundo (FREIRE, 1990) com o acesso à cultura escrita.

Na busca de traçar um panorama sobre os estudos sobre alfabetização temos que lembrar que seu estudo é bastante amplo e complexo e pode ser analisado por diferentes perspectivas. Dessa maneira, optamos por abordar a perspectiva que parte dos métodos de alfabetização, por considerar que em nosso país, a história da alfabetização mostra-se mais presente durante as discussões sobre os métodos.

Apesar de centrarmos nossos estudos especificamente a partir da década de 70 torna-se necessário compreender de que maneira chegamos às discussões que temos hoje no campo da leitura e da escrita, compreendendo assim, importantes aspectos do passado e do presente da alfabetização.

Em seguida, estaremos discutindo as questões que consideramos essenciais na construção de um campo teórico que possibilite pensar o ingresso da criança na escola aos seis anos, que é a abordagem psicogenética e sociocultural.

2.3.1 Sobre o processo de transformação histórica pela qual passou o ensino da leitura e da escrita.

Os debates sobre o melhor método de alfabetização datam de pelo menos 130 anos atrás, quando o domínio da leitura e da escrita pelos cidadãos passou a ser considerado estratégico para o funcionamento da República. Desde então, o governo brasileiro tem se deparado com problemas de alfabetização nas escolas

públicas. "Em cada período histórico, sempre surgiu um movimento se intitulando o mais científico, o mais eficiente, o mais novo", afirmou Mortatti (2006), demonstrando que, no entanto, os problemas de alfabetização continuaram no período seguinte.

Ao longo do tempo, houve uma mudança de perspectiva de ação sobre 'como o professor ensina' para 'como o aluno aprende', em função das descobertas nas áreas de psicologia, lingüística e neurociências. De acordo com a pesquisadora, não existe único método que possa ser aplicado com sucesso em diferentes países.

Assim, a abordagem da leitura e da escrita focalizada nos métodos se mostrou reducionista e percebeu-se a necessidade de pensar os problemas da alfabetização no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita (MORTATTI, 2006).

Ao buscar compreender o processo histórico da aprendizagem da leitura e da escrita com relação ao método, Mortatti (2006, p. 4) opta por dividir o período referente às décadas finais do século XIX em quatro momentos. O primeiro momento, a metodização do ensino da leitura; o segundo momento, a institucionalização do método analítico; o terceiro momento, a alfabetização sob medida e por fim, o quarto momento, alfabetização na perspectiva do construtivismo e da desmetodização. A mesma autora enfatiza que "tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e da escrita".

Procuraremos indicar de maneira sucinta cada um desses momentos, a fim de conseguirmos ter uma visão geral do processo histórico dos métodos de alfabetização no Brasil.

O primeiro momento (1876) foi marcado pela publicação em Portugal da Cartilha "João de Deus" que consistia em um "método de palavração" no qual se ensinava a partir das palavras para depois analisar o valor fonético das letras. Para essa época a proposta foi vista como fator de progresso social e estendeu-se até o início da década de 1890. A importância desse momento reside no fato de que ele marcou época, pois inicia uma briga entre esse método e os métodos sintéticos (de soletração, fônico e de silabação). Mortatti (2006, p. 6) coloca que com essa disputa estabeleceu-se uma nova tradição na qual "o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar

metodicamente”. Assim, o ensino da leitura e da escrita é visto pelo viés da didática, estando submetido às questões de ordem lingüística da época.

A Escola Normal naquele período era vista como um espaço propulsor de novas práticas e foi a partir de 1890 com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo que se reforçou a criação de novos métodos de ensino, no caso o método analítico (do todo para as partes) que deveria ser buscado pelos professores como modelo de ensino. O referido método foi amplamente divulgado através de instruções normativas, cartilhas, artigos, entre outros, obrigando os professores a utilizarem-no.

Esse método provinha de uma forte influência da pedagogia norte-americana e baseava-se em uma nova concepção de caráter bio-psicofisiológico da criança, em que esta aprendia as coisas do mundo de maneira sincrética. Assim, neste segundo momento se procurava adaptar o método analítico a essa nova concepção de criança.

Através da discussão de que o método analítico deveria ser iniciado partindo-se do todo para depois analisar as partes, ocorreu diferentes interpretações sobre esse todo: a palavra, ou a sentença ou a historieta. Surge nesse período a preferência pelo método global.

Desse modo, Mortatti (2000) coloca que as cartilhas produzidas nessa época passaram a focar o método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais, no caso paulista.

A discussão sobre os métodos estendeu-se até meados dos anos de 1920, porém estava restrita ao ensino da leitura e não da escrita, porque a escrita era entendida como questão de caligrafia o que necessitava apenas de treino, através de cópias e ditados. Porém, no final da década de 1910 começava a ser utilizado o termo “alfabetização” referindo-se ao ensino da leitura e da escrita simultaneamente.

O grande marco desse segundo momento é que o ensino da leitura e da escrita é tratado como uma questão de ordem didática (como ensinar e quem ensinar), subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

O terceiro momento foi marcado principalmente pela resistência de muitos professores que não queriam utilizar o método analítico e passaram assim a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino da leitura e da escrita.

Assim, passamos a utilizar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa) que eram considerados mais rápidos e eficientes. Porém, essa

disputa foi esvanecendo-se, principalmente com a publicação do livro “Testes ABC” escrito por Lourenço Filho em 1934 que propunha “medir” o nível de maturidade das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita. O objetivo desse teste era a partir da classificação dos desempenhos para organizar classes homogêneas para a eficácia da alfabetização.

Muda-se assim apenas o foco, mantendo-se a permanência da função instrumental do ensino e da aprendizagem da leitura. Nessa época são produzidas cartilhas baseadas em métodos mistos ou ecléticos junto com manuais do professor, dando instruções de como “aplicar” as atividades, além disso, disseminou-se a idéia do “período preparatório” que consistia em exercícios de discriminação e coordenação.

Nesse terceiro momento, que se estende aproximadamente até o final da década de 70, aconteceu uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita: “a alfabetização sob medida, que resultou o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2000, p. 125).

Levando em conta os índices alarmantes do fracasso da escola na alfabetização de crianças a partir do início da década de 80 que começa a se questionar essa abordagem de alfabetização até então posta.

Na busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista de alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. Essas pesquisadoras deixam evidente o foco de discussão, deslocando o eixo sobre os métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Esse foi um caminho possível para que os professores abandonassem as teorias e práticas tradicionais, buscando a desmetodização do processo de construção da lecto-escrita retomando-se desse modo às discussões sobre o uso de cartilhas na alfabetização inicial. (MORTATTI, 2000)

Dessa maneira, através da divulgação dessas pesquisas opera-se um processo de convencimento dos alfabetizadores para que se utilizem o construtivismo para alfabetizar mais e melhor as crianças. No entanto, havia muita resistência por parte de alguns educadores que ainda estavam presos à crença de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da

sala de aula e que aplicando o método adequado teria o controle do processo de alfabetização dos alunos. Nesse sentido, Ferreiro (2001, p. 9):

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. Tentaremos demonstrar de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo, não como entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

Esse quarto momento – ainda presente – alfabetização: o construtivismo e a desmetodização provocou que o pensamento fosse voltado para a ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita, ocasionando assim, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e tendo-se criado algumas vezes um equívoco de que a aprendizagem ocorre independentemente do ensino (MORTATTI, 2000).

No entanto, sabemos que as crianças aprendem através de um processo que envolve a organização, a desestruturação e a reestruturação contínua das idéias sobre o sistema de escrita (FERREIRO, 1993). Dessa maneira, as crianças procuram sistematizar o que aprendem fazendo relações com os conhecimentos que já possuem, de modo que reestruturam esses conhecimentos quando descobrem que os elementos utilizados anteriormente não possuem mais finalidade frente à nova experiência.

Porém, para que ocorram esses conflitos capazes de gerar novos conhecimentos torna-se imprescindível à ação do professor, no sentido de identificar a natureza das dificuldades dessa criança e propor situações e atividades que a auxiliem a enfrentar essas situações de conflito.

Ao mesmo tempo os professores que tiveram acesso aos preceitos do construtivismo e também a concepção interacionista na década de 1980 surgem dificuldades no sentido de construir uma didática construtivista o que acaba acarretando a construção de novas propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos (MORTATTI, 2000).

Percebemos que cada momento vivido carrega em si a necessidade de superação do passado, porém o novo é construído a partir desse passado, ao mesmo tempo em que a desqualifica ameaça torná-los presente, porém com uma nova roupagem. Portanto, podemos perceber também permanências e semelhanças indicadoras de continuidades entre os quatro momentos cruciais.

2.3.2 Traçando caminhos para uma nova concepção de alfabetização

2.3.2.1 Paradigma psicogenético

Ler e escrever são processos que existem há vários séculos, sendo que houve uma época em que eram consideradas atividades profissionais que exigiam muito treino e rigor. A cada época foram criados novos modos de ler e de escrever, uma vez que essas construções são sociais (FERREIRO, 2002; WEISZ 1985).

Nesse sentido, Braggio (2005) procura mostrar o caminho teórico que vai de concepções ingênuas sobre o processo de alfabetização a concepções centradas no indivíduo como ser social. Segundo a mesma autora os modelos existentes de leitura e escrita não somente mostra o pensamento filosófico de uma determinada época como também uma concepção sobre o processo educacional.

Nos interessa na obra da referida autora suas construções a respeito do que foi construído a partir dos anos 70, época em que começa a surgir um modelo interacionista de leitura, o qual considera que através da interação entre sujeito e objeto que se dará o ato de ler. Assim, o processo evolutivo das pesquisas sobre a leitura e a escrita, passando de modelo interacionista, para um modelo sociopsicolingüístico passam então a considerar aspectos históricos e ideológicos. Por fim, considera o leitor crítico e transformador, indicando a compreensão de pesquisadores que trarão uma concepção sócio-histórica e ideológica de linguagem. Pois como coloca Freire e Macedo (1990, p. 32):

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os

seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.

Nessa perspectiva, apesar da democratização da leitura e da escrita a escola acabou herdando uma idéia errônea de que para aprender a ler e escrever é necessário uma técnica. Assim, muitas vezes, o problema foi colocado no aluno, que não sabia “dominar a técnica”.

Através dos trabalhos de Ferreiro; Teberosky (1999) acerca da psicogênese da escrita conseguimos ultrapassar essa perspectiva teórica, pois afastaram o centro das investigações do “como se ensina” para o “como se aprende”, colocando o papel ativo da criança na construção do conhecimento, seja ao elaborar hipóteses a respeito do funcionamento do sistema, seja para compreender o mundo ao seu redor. Assim, essa pesquisa foi revolucionária, pois, levava em conta o pensamento do sujeito sobre o objeto.

Desse modo, provocou nos estudos até então existentes uma outra visão sobre o processo de alfabetização, pois através dessa revolução conceitual conseguiu mexer nas concepções existentes de língua escrita e de alfabetização. Para Ferreiro (1999, 2001), a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem e seu aprendizado não estaria reduzido à codificação e a decodificação, mas se caracteriza como um processo ativo no qual a criança desde seus primeiros contatos com o universo da escrita, é capaz de construir e reconstruir hipóteses a respeito da natureza e do funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, a criança começa a aprender coisas sobre o que é a escrita e sobre como ela se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Dessa maneira, não concordamos com o conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita) no qual o professor é o centro do processo. Defendemos assim, um conceito de alfabetização como processo de aprendizagem da língua escrita, e que somente é realizada através da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente, isto é, aquele que busca construir conhecimento e que procura de maneira ativa conhecer, compreender e resolver as informações a que tem acesso (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Assim sendo, a alfabetização necessita ser compreendida como uma prática de criação, reflexão, conscientização e libertação que rejeitando a visão mecanicista de codificação e decodificação propõe a leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 1990). Ao propor essa articulação pretendemos pensar a prática do docente do ponto de vista de uma política cultural, compreendendo a cultura como a relação dos sujeitos com o mundo ao seu redor, mediadas pela possibilidade de transformação desse mundo.

Acreditava-se que a alfabetização acontecia apenas na escola e que as crianças só poderiam aprender o que lhes era ensinado. Desse modo, o professor ensinava através das conhecidas famílias silábicas e sua articulação com o som para somente mais tarde ser possível à criança ler e escrever, o que seria possível no momento que ‘dominasse’ todas as letras. Quando a criança não conseguia aprender era porque possuía problemas de aprendizagem,

A esse respeito Weisz (2006) coloca que essas certezas somente desmoronaram no momento que as pesquisas perceberam que as crianças tinham idéias sobre a escrita muito antes de serem autorizadas pela escola a aprender, sendo que essas idéias assumiam formas inesperadas, pois ao invés de acumular o que a escola oferecia, elas pareciam inventar formas surpreendentes de escrever.

Conforme as pesquisas avançavam percebeu-se cada vez mais que crianças que possuíam contato com leitores no período anterior a escola aprendiam mais facilmente a escrever e a ler do que aquelas crianças que não tinham a mesma possibilidade. A esse respeito, Ferreiro (2002, p. 26) questiona:

Em que consiste esse “saber” pré-escolar? Basicamente, numa primeira imersão na “cultura letrada”: Ter escutado alguém ler em voz alta, ter visto alguém escrever; ter tido a oportunidade de produzir marcas intencionais; ter participado de atos sociais onde ler e escrever tem sentido; ter podido formular perguntas e obtido alguma resposta.

Nessa construção histórica temos que perceber que o sistema de escrita na verdade constituem-se em uma série de marcas, de registros feitos pelo homem no decorrer dos tempos. Chegado um determinado momento essas marcas organizaram-se de maneira que constituíram nosso sistema da maneira como o conhecemos. Porém, nem todo conjunto de marcas constitui uma escrita, uma vez

que são as práticas sociais de interpretação que a transformam em objetos lingüísticos.

Ferreiro (2001, 2005) ao discutir essas marcas relembra que as crianças em seu processo de desenvolvimento também são produtoras de marcas. No entanto, ao chegarem à escola deparam-se com marcas que não foram por ela produzidas e que possuem uma organização própria, seja no sentido das linhas, nos espaçamentos, nos formatos, seja na forma de representação. Todas essas marcas só ganharão sentido no momento em que um adulto ou um parceiro mais capaz mostra para a criança que essas marcas possuem “poderes especiais: apenas olhando-as produz-se linguagem” (p. 10).

Logo serão somente as práticas sociais que permitirão ao aluno descobrir que essas marcas se constituem de objetos simbólicos. Aqui, poderíamos ter um grande elemento de estímulo para enfatizar nossa idéia sobre a relevância do contato da criança desde cedo com práticas sociais de leitura e de escrita capazes de favorecer seu aprendizado. Porém, acreditamos que aqui entra um elemento ainda mais importante e necessário que é: “saber que tais marcas permitem provocar linguagem é uma coisa. Compreender de que maneira o fazem é outra bem diferente” (Ferreiro, 2001, p. 11).

Assim sendo, o simples ingresso da criança na escola com um “ambiente alfabetizador” e com um discurso eficiente sobre métodos e processos de alfabetização não basta para que a criança possa compreender esse sistema e nele atuar. Ferreiro (2005 p. 168) ainda acrescenta:

O drama de muitíssimas crianças é que, não tendo contado com interpretantes nos seus primeiros anos, ao chegarem à escola tampouco os encontram. A professora não age como interprete nem como interpretante, mas como decodificadora. As famílias silábicas e as soletrações reduzem o mistério a um treinamento, e a palavra dissolve-se em componentes que destroem o signo lingüístico. Onde está a magia, o mistério, o desafio a ser superado, o objeto de conhecimento a ser alcançado?

Sabemos do expressivo número de crianças que chegam à escola e que transcorre o tempo e não conseguem sair do primeiro ano, em virtude de não estarem “devidamente alfabetizadas”, mesmo após o contato com o ambiente escolar por cem dias letivos. Dados do Censo Escolar de 2006 já apontavam no Brasil o número de 10. 665. 615 crianças matriculadas no Ensino Fundamental com

nove anos de duração; destas 1.336.992 estão matriculadas no primeiro ano. Agora o fato mais alarmante apesar das taxas de abandono dos alunos que continuam na escola, é o fato de cerca de 42.964 deles terem sido reprovados neste primeiro ano.

Como considerar esse número alarmante de reprovações nesse ano inicial tendo consciência de que a escola é apenas um dos contextos existentes para o aprendizado. Além dela, a criança precisa estar em contato com o mundo ao seu redor. Precisa compreender as marcas que fazem parte de seu cotidiano, porém nem sempre estão rodeadas de informantes e interpretes capazes de auxiliá-las nessa tarefa. Conforme acrescenta Weisz (1985, p. 37):

As crianças provenientes de um ambiente social que lhes propicia acesso a livros, revistas em quadrinhos, onde tem à sua disposição usuários sistemáticos da escrita para ler e responder suas perguntas e adultos que acham graça de seus “erros” e estimulam sua curiosidade, têm maiores possibilidades de passar por uma evolução conceitual da escrita muito antes da idade escolar, em função das inúmeras ocasiões de aprendizagem formal que lhe são oferecidas.

Logo, pensar o ensino significa pensar nessas crianças que chegam à escola com essa leitura prévia do mundo, que possuem o que chamamos de práticas de leitura (TEBEROSKY, 2003). Precisamos também pensar naquelas crianças que não conseguiram ultrapassar a “obscuridade das marcas”. Deste modo, Ferreira (2001 p. 12) coloca que o grande ganho que podemos ter passando a teoria de Piaget ao terreno educativo é que “apenas a presença do objeto não garante conhecimento, mas sua ausência garante o desconhecimento”.

Inúmeras pesquisas foram feitas procurando analisar desde a interferência de determinadas metodologias na alfabetização até o impacto de práticas de alfabetização.

Como por exemplo, Rego e Dubeux apud Rego (2006) realizaram uma intervenção com crianças de duas escolas públicas que foram submetidas a metodologias de alfabetização diferentes. O que diferenciava uma escola de outra era o fato de que enquanto na Escola um apenas trabalhava atividades de prontidão para a alfabetização, na Escola dois as crianças eram expostas a atividades de leitura e escrita, como por exemplo, contação de histórias diariamente.

Portanto, o que diferenciava uma escola de outra era o acesso às experiências de leitura e de escrita. Com isso, evidenciamos que na Escola um 80%

das crianças terminaram a pré-escola sem estabelecer relação entre letra e som, enquanto que na Escola dois apenas 25% das crianças não faziam essa relação. Na Escola um: ao final da 1ª série cerca de 90% das crianças estavam alfabéticas, sendo que destas apenas 2% conseguiam ler e compreender um texto e 18% conseguiam produzir um texto; Na Escola dois 65% estavam alfabéticas, destas 35% produziam textos e 20% liam com compreensão, sendo que apenas 5% estavam pré-silábicas. Logo, a qualidade do desempenho em leitura e escrita das crianças que haviam atingido o nível silábico era significativamente superior ao observado na Escola.

Também Ferreiro (2002) relata uma experiência realizada com duas crianças (Teresa e Ramón) de seis anos, uma que tinha acesso diariamente a variadas experiências de leitura e de escrita, e outra pertencente a uma comunidade pequena e isolada onde a professora não estava disposta a “perder tempo” contando histórias. A produção de cada um apresentou exatamente a experiência a que foram submetidos; enquanto Teresa procurava construir um texto com elementos presentes na língua escrita, Ramón fazia o que podia com sua experiência escolar escassa, pouco estimulante e centrada em letras e sílabas. A autora afirmou que “todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores” (Ferreiro, 2002, p. 25).

Assim sendo, percebemos que o resultado de uma abordagem mais abrangente da alfabetização possibilita melhorar a qualidade no desempenho inicial das crianças em leitura e escrita. Por isso, a entrada das crianças aos seis anos na escola pública pode significar uma oportunidade para o acesso, contato com materiais escritos e com práticas de leitura e escrita, ampliando o tempo para construção desses conhecimentos.

Para que isso ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos diferentes suportes da escrita.

Nessa direção, concebemos a alfabetização como um processo no qual a criança tem a possibilidade de construir e reconstruir suas idéias sobre o sistema de escrita. Este processo não acontece somente na escola, mas também na vida e no

mundo, pois a escrita está em todos os lugares. Portanto, dessa maneira a aprendizagem da leitura e da escrita significa não ter apenas acesso a informação, mas participar de práticas sociais mediadas pela escrita (WEISZ, 2006).

Ferreiro (2001) aponta que a escrita refere-se a um sistema de representação e que, portanto, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Neste processo de apropriação, a criança procura responder duas questões centrais, o que a escrita representa e como representa. Assim, a criança passa por níveis que são construídos de maneira progressiva através dos constantes conflitos que enfrenta. No entanto, são essas situações de conflito que permitem a elaboração de hipóteses conceituais que vão sendo constantemente reconstruídas ao longo do percurso psicogenético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nessa direção, as autoras colocam a existência de três grandes períodos de conceitualização que estão presentes no desenvolvimento psicogenético da criança. No primeiro período a criança consegue diferenciar a escrita de outros sistemas de representação gráfica e estabelecem na escrita certas condições internas para que esse possa dizer algo, ou seja, a criança começa a perceber que a escrita não é um desenho, uma vez que, quando desenha, as formas do grafismo reproduzem as formas dos objetos e ao escrever isso não ocorre.

No segundo período a criança constrói modos de diferenciação através do estabelecimento de variações no sistema de representação. Desse modo, a criança começa a perceber as características formais da escrita e constrói duas hipóteses que vão acompanhá-la durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que algo possa ser lido.

No terceiro período a criança “fonetiza” a escrita, ou seja, estabelece relações com os sons da fala. Este começa para hipótese silábica, passando pela hipótese silábico-alfabético, culminando na hipótese ou nível alfabético. Nesse período a criança descobre que a escrita representa a fala, sendo que essa descoberta leva-a a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária, trata-se da hipótese silábica, ou seja, a criança passa a atribuir a cada letra o som de uma sílaba.

Essa hipótese gera inúmeros conflitos, seja pela variedade de informações que ela recebe do contexto ao seu redor, seja com as hipóteses formuladas por ela. No entanto, esse processo não é simples, pois a criança possui dificuldades de

abandonar sua construção anterior e construir uma outra hipótese. Esse período intermediário é denominado de hipótese silábico-alfabético, pois apesar de caminhar para um nível posterior, ela ainda mantém construções do nível anterior.

A etapa final do processo é o acesso aos princípios do sistema alfabético, no qual a criança consegue compreender como esse sistema é construído, entendendo assim, quais são suas regras de construção.

Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que apesar da chegada da criança nessa etapa, nem todos os problemas foram resolvidos, pois ela precisa ainda compreender os problemas ortográficos, no entanto, é importante que se observe a distinção entre os problemas de ortografia e os problemas de escrita.

Nessa direção, a criança aprende a ler e a escrever mediante conflitos que se estabelecem com relação a este objeto de conhecimento, ou seja, a criança constrói possibilidades e explicita hipóteses na busca de compreender o que a escrita representa e como esta se organiza. Assim, a criança é capaz de aprender a ler e escrever quando são propostas atividades nas quais seja permitido a ela pensar e refletir sobre esse objeto.

Desse modo, o contexto sociocultural é definido como mediador nessa aprendizagem, visto que a língua é uma produção cultural e coletiva. Nesse sentido Bolzan (2007, p. 24) afirma que:

[...] Logo, o ensino da língua materna precisa partir simultaneamente da cultura escrita local e global, uma vez que alunos e alunas vêm carregados de conhecimentos prévios e possuem modos próprios de aprender. Sabemos que um trabalho dessa natureza precisa ser apropriado por todos os envolvidos na comunidade escolar, pela busca de significações e recontextualizações próprias e permanentes de seus saberes e fazeres sobre o significado da leitura e da escrita.

Durante as discussões sobre o ingresso da criança aos seis anos o que mais temos ouvido refere-se aos ditos “pré-requisitos” necessários para que a criança possa vir a frequentar o ensino formal. Muitas vezes, a própria idéia de pré-escola esteve relacionada a possibilitar esses pré-requisitos, porém torna-se necessário superar a visão de que a criança é um sujeito que “faltam” habilidades para compreendê-la como sujeito que constrói hipóteses, conceitos, relações antes mesmo de ingressar na escola.

Durante décadas acreditou-se que as crianças seriam preparadas para a alfabetização através de exercícios de prontidão e do desenvolvimento de

habilidades. Ferreiro (2001, p. 101) nega essa idéia, e reafirma a importância do contexto letrado:

A tão comentada prontidão para leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que a invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita esperando que amadureça.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de pensar em antecessores cognitivos que possibilitam que a criança construa essas relações com o objeto de conhecimento e desenvolva seu próprio processo de aprendizagem (FERREIRO, 1993; BOLZAN, 2007).

Desse modo, Ferreiro (1993, p. 67) coloca que os pré-requisitos (antecessores cognitivos) são “aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como condições iniciais sobre as quais se constroem as novas concepções acerca da leitura e da escrita”.

Acreditamos que a compreensão desses antecessores é que possibilitará ao professor organizar um espaço pedagógico que possibilite reconhecer as construções já realizadas pela criança, seus conhecimentos prévios e sua cultura escrita (BOLZAN, 2007).

Assim, precisamos superar a visão de que a aprendizagem é individual para perceber que essas aprendizagens exigem um contexto social que possa lhe dar significado através das interações sociais.

As questões até aqui enfocadas demonstram a importância de repensarmos o Ensino Fundamental, em especial, a alfabetização inicial, tendo em vista a entrada da criança de seis anos na escola obrigatória.

2.3.2.2 Paradigma sociocultural

Assim como nos estudos de Ferreiro; Teberosky (1999) percebemos nos trabalhos de Vygotski (1994, 1995), Luria (1988) e Leontiev (1988a e b) o enfoque dado ao aprendizado da escrita que vai além de uma técnica e que implica uma

história no interior do desenvolvimento individual. Como coloca o próprio Luria (1988, p. 143): “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.”

Essa afirmação parte do entendimento de algo que já foi discutido anteriormente, ou seja, a compreensão de um sujeito que interage com o meio desde o momento em que nasce. Assim temos um sujeito cultural, social e histórico.

Partindo dessas premissas é que Vygotski (1995, 1994) e Luria (1988) basearam-se para desenvolver seus estudos a respeito do desenvolvimento da escrita na criança. Buscaram compreender as construções feitas pela criança a respeito da escrita antes mesmo do ingresso na escola, a esse processo eles deram o nome de pré-história da escrita. Para estudar esse processo eles se propuseram a observar as crianças em atividade evidenciando que fatores possibilitam que a criança passe de um estágio para outro.

Vygotski (1994) já na década de vinte colocava que a própria psicologia considerava a escrita como uma atividade essencialmente motora e que era necessário se dar uma atenção maior a linguagem escrita, devido ao fato dela se constituir por um sistema particular de signos que designam os sons e as palavras da língua falada e também por se constituir em um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Além do mais, Vygotski (1995), coloca que a linguagem escrita constitui-se como a principal linha de desenvolvimento cultural, uma vez que foi estruturada pela cultura da humanidade. Assim, tanto o estudo quanto a aquisição da escrita e são essenciais para o desenvolvimento da inteligência do sujeito. Portanto, a necessidade de perceber a aquisição da escrita como processo e como um instrumento complexo que possui uma função social.

Nessa direção, podemos dizer que a criança ao se apropriar da escrita por meio dos signos, passa das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores e, no decorrer desse processo desenvolve sua inteligência e personalidade.

Ainda nesta direção o mesmo autor explicita que um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente torna-se um simbolismo direto. Assim, “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKI, 1994, p.140). Portanto,

entendemos que a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. (MELLO, 2005). Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem, no sentido da complexidade de sua importância no contexto e a necessidade de que o sujeito a compreenda dentro deste.

No entanto, a escrita tornar-se-á uma representação de primeira ordem, ou seja, denominando diretamente os objetos ou ações representadas quando a criança perceber que não escrevemos somente o som dos objetos, mas signos que representam estes objetos e também situações.

Conforme Vygotski (1995, p. 197):

La forma superior a la que nos referimos de pasada, consiste en que el lenguaje escrito – de ser simbólico en segundo orden se convierte de nuevo en simbólico de primer orden -. [...] El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acertando poco a poco; el eslabón intermedio, que es lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral²⁵.

Desse modo, percebemos que no processo de aquisição da escrita, a criança supere a visão de que a escrita representa a fala para compreender que ela representa diretamente os símbolos que se tornam, desse modo, representações de primeira ordem. Nessa perspectiva, Mello (2005, p. 27) contribui dizendo que:

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

Deste modo, o domínio de um sistema complexo como este não pode ser alcançado através de atividades mecânicas e sem sentido pelo sujeito, ele é resultado de um processo de desenvolvimento de funções complexas que estão ancoradas em um processo também histórico.

²⁵ Tradução livre: a forma superior a que nos referimos anteriormente consiste em que a linguagem escrita – de ser símbolo de segunda ordem se converte de novo em símbolo de primeira ordem. A linguagem escrita se compreende através da oral, porém essa troca vai se encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo, que a linguagem oral.

Ainda neste texto Vygotski (1994) mostra um ponto importante na pré-história da escrita²⁶ que se refere ao aparecimento do gesto como signo visual para a criança. Esse gesto surge, na maioria das vezes, no brincar de faz-de-conta, que se revelará no processo inicial de apropriação das bases para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na brincadeira, através dos gestos que realiza a criança atribui um significado ao objeto (este pode ser totalmente diferente do objeto pensado pela criança), ela realiza esse movimento pela necessidade que tem de apropriar-se da cultura ao seu redor interpretando-a da sua maneira. Será através desse significado dado por ela ao objeto que será possível em um segundo momento transformar esse gesto num signo independente.

Além do faz-de-conta, o desenho também se constituirá em um elemento que contribuirá para o desenvolvimento às formas superiores da linguagem escrita. Uma vez que, o desenho constituir-se-á primeiramente em uma representação gráfica do gesto, para em seguida constituir-se em uma escrita que possui os rudimentos da representação. Nesse sentido Vygotski (1994, p. 153) percebe que:

(...) os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. [...] o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

Desta forma, a criança utilizar-se-á não somente do faz-de-conta, mas também do desenho para ir elaborando cada vez de maneira mais complexa o seu processo de representação desta realidade. Esse processo de representação simbólica que desencadeará as formas superiores da linguagem escrita, visto que a própria atividade de escrita refere-se a uma atividade simbólica que envolve a utilização de signos auxiliares para representarem significados.

Luria (1988) na busca de dar continuidade a esses estudos se lança no desafio de investigar em que momento as crianças começam a compreender o

²⁶ Mello (2005) acrescenta que essa pré-história pode ser compreendida também como a “história das formas de expressão da criança”.

sistema de escrita. Ele pretende assim investigar a pré-história da escrita nas crianças pequenas, traçando o “desenvolvimento dos primeiros sinais que indiquem o aparecimento de uma relação funcional, mesmo que primitiva, entre as linhas e os rabiscos das crianças com um objeto de referência” (p. 146).

A fim de realizar a pesquisa Luria (1988) explicita as questões que deram suporte necessário para desenvolver seu estudo. A primeira diz respeito a perceber que a escrita pode ser definida como uma função, que se realiza culturalmente, por mediação. Assim, para que a criança seja capaz de escrever algo, é necessário que ela ao registrar algo se utilize de um signo auxiliar que servirá de referência para aquilo que deve lembrar.

Outro ponto colocado é que existem duas condições mínimas para uma criança escrever: a primeira refere-se a relação das crianças com as coisas ao seu redor, de modo que estas representem interesses para ela e que os objetos utilizados tenham um objetivo instrumental ou utilitário (significado funcional); a segunda refere-se a capacidade da criança de controlar seu comportamento por meio desses subsídios.

Percebemos assim, que a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador assim deseja, mas somente quando a escrita faz sentido para ela e quando o resultado corresponde a seu interesse.

Deste modo, Luria realizou sua investigação²⁷ com crianças pré-escolares de quatro a seis anos de idade, alheias a influência escolar. A partir de seus estudos foi possível percebermos que a pré-história da escrita infantil descreve um “caminho de gradual diferenciação dos símbolos utilizados” (LURIA, 1988, p.181). Deste modo, esse caminho envolve algumas técnicas utilizadas pela criança a fim de dar uma resposta àquilo que lhe é solicitado e no decorrer do processo essas técnicas vão sendo substituídas.

A primeira fase descrita por Luria (1988) foi denominada por de pré-escrita ou, de modo mais amplo, de pré-instrumental e que se caracteriza pelo fato da criança apresentar rabiscos não diferenciados, que não tinham qualquer significado funcional e que se constituíram apenas como rabiscos sobre o papel, como uma

²⁷ Tratava-se de uma atividade em que era solicitado à criança que relembresse um conjunto de palavras e frases não relacionadas, sem que utilizasse de nenhum recurso a não ser a memorização. Quando elas se davam conta de que não podiam fazê-lo era disponibilizado lápis e papel para ajudar na tarefa e assim provocar a escrita.

brincadeira. Nesse momento ainda não há a compreensão do sentido e da função da escrita pela criança e o traço não é útil para permitir a memorização.

Já num segundo estágio apesar da criança continuar utilizando rabiscos, percebe-se que estes eram utilizados como recursos à memorização das palavras. A escrita não era diferenciada, mas a criança começa a utilizar-se da posição, situação e relação entre as grafias, de uma atividade motora autocontida, ela se transformará em um signo auxiliar da memória. Esse pode ser considerado um avanço em direção a construção da futura escrita, uma vez que a criança percebe que registrou algo, sem, no entanto, construir formas específicas de registro.

O terceiro estágio caracteriza-se pela transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado, portanto, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. A marca do avanço da atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também o seu conteúdo. Ainda neste estágio são indicados dois fatores que podem levar a criança de uma fase não diferenciada para uma diferenciada: número e forma e a quantidade e variedade de caracteres. “A superação desses dois fatores pode levar a criança à pictografia, pois através destes fatores, a criança chega, inicialmente, à idéia de usar o desenho como meio para recordar e este passa a convergir para uma atividade intelectual complexa” (LURIA, 1988, p. 166).

Em seguida, teremos o quarto estágio que pode ser definido como a escrita pictográfica, momento no qual acontece o primeiro uso da escrita como meio de expressão e produz assim a primeira escrita diferenciada, pois há desse modo o registro específico de elementos particulares em cada sinal gráfico.

Num próximo estágio teremos a transformação da escrita pictográfica para a escrita simbólica, que acontece exatamente no momento em que a criança começa pela primeira vez a aprender a escrever. Este estágio caracteriza-se principalmente pela capacidade da criança de representar um objeto por pequenos detalhes, particularidades e não na sua totalidade. Assim, ao invés de desenhar o objeto “lápiz” ela passa a colocar um sinal, ou uma marca, que represente esse mesmo objeto, não precisando para isso fazer o desenho do lápis.

Inclusive, esse estágio coincide com a entrada da criança na escola e tendo conhecimento de algumas letras isoladas e percebendo que estas registram algum conteúdo, passa então a fazer a mesma coisa, construindo marcas particulares. No entanto, esse processo de fazer marcas não significa que ela compreendeu os

mecanismos da escrita, o qual ocorre muito tempo depois do domínio exterior da escrita (LURIA, 1988, p. 181).

Assim, nos primeiros estágios de construção da escrita a relação da criança com esta é puramente externa. Apesar de perceber que pode usar signos para escrever ainda não compreende como fazê-lo, confia em sua escrita, mas ainda não é capaz de utilizá-la, acaba assim, revivendo uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara antes.

Os estágios descritos por Luria (1988) com relação ao desenvolvimento da escrita na criança não se referem ao processo completo da alfabetização, mas apontam o caminho percorrido pela criança para compreender o sentido e o mecanismo da escrita, uma vez que ela já elaborou inúmeras hipóteses que constituem a sua pré-história da escrita.

O mérito dessa pesquisa deve-se também ao fato dos pesquisadores perceberem que no momento em que a criança compreende que os rabiscos no papel podem lhe auxiliar a recordar de algo e a escrita pode assumir uma função instrumental auxiliar ocorre uma transformação e esta possibilita uma reorganização fundamental nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil, pois:

No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma (LURIA, 1988, p. 189).

Vygotski (1994) nos auxilia nessa discussão ao colocar que existe uma linha histórica que conduz às formas superiores da linguagem escrita e que, conforme foi percebido na pesquisa de Luria o brinquedo, o faz-de-conta, o desenho e a escrita podem ser vistos como momentos diferentes de um processo de desenvolvimento dessa linguagem.

Nesse contexto, trazemos essa realidade procurando pensar no espaço da sala de aula. Torna-se necessário criar espaços/tempo que valorizem exatamente essa dimensão do aprender, visto que o trabalho com atividades de faz-de-conta, de desenho e de brincar são indispensáveis na construção do processo de aprender a leitura e a escrita. E ainda, conforme Vygotski (1994, p. 16) “todo processo de

aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmo sem a aprendizagem”.

O que fica explícito no trabalho com a abordagem sociocultural na perspectiva da construção da escrita é perceber que a natureza humana não existe de modo independente da cultura, e que assim o sujeito para que seja capaz de organizar sua experiência, ele necessita a orientação de sistemas simbólicos (GOULART, 2007). Os símbolos anteriormente descritos são expressões e instrumentos da natureza humana, sendo, portanto históricos. Nesse sentido, a cultura lúdica, a inventividade das crianças possui um papel importante nos processos de aprendizagem da escrita, a fim de que o processo de aprender não seja um processo de repetição, mas de criação e transformação.

Mello (2005) nos auxilia a pensar esses processos ao apontar duas teses da teoria histórico-cultural que contribuem para sistematizarmos os procedimentos que levam à aquisição da escrita: a primeira referente a como acontece o processo do conhecimento humano e a segunda sobre os momentos mais adequados para a influência do professor no processo de desenvolvimento infantil.

A primeira tese refere-se ao processo de conhecimento humano apontando que as novas gerações apropriam-se dos instrumentos culturais, por exemplo, a linguagem escrita, à medida que realizam atividades pelas quais estes foram criados.

Deste modo, enfatiza, no caso da linguagem escrita, a função social para a qual ela foi criada, “para registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se” (MELLO, 2005, p.29). Nesse sentido, o trabalho com a escrita deve partir antes por privilegiar a função desta no contexto, possibilitando a criança diferentes e variadas formas de expressar-se e relacionar-se, pois assim, ela sentirá a necessidade de escrever como forma de expressão e não como uma obrigação posta por alguém.

Aqui neste aspecto apontamos também a questão da cultura como fator preponderante para que a aprendizagem aconteça, pois a criança apropriando-se dessa cultura, lhe dá um significado próprio e atua como sujeito e não como um elemento passivo do processo de ensino. Trata-se de um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo este, que segundo Mello (2005) é mediado pela professora e também pelas outras crianças, permitindo que a criança participe ativamente na construção de sua vida escolar.

Assim, o papel do professor é ampliado, pois ao invés de seu trabalho se restringir aos exercícios de treino e de escrita ele assume uma dimensão muito maior que é a de orientar a criação de novas necessidades nas crianças e entre elas, a da escrita. Para tanto, é necessário que este professor tenha conhecimento do processo de desenvolvimento dessas crianças, a fim de realizar intervenções que potencializem futuras aprendizagens.

Deste modo, a segunda tese apontada por Mello (2005) está centrada na intervenção do professor e possui como características principalmente o entendimento por parte do professor de que a criança é seletiva naquilo que aprende. Deste modo,

[...] a proposição de atividades que levem a aquisição de um novo instrumento cultural ou uma nova habilidade ou capacidade das crianças precisa considerar o nível de desenvolvimento daquilo que constitui as bases necessárias para tal aquisição (MELLO, 2005, p. 34).

Assim, a importância de oferecer atividades que possibilitem que a criança se expresse através das múltiplas linguagens, exercitando seu desejo de expressão e seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã.

Nesse sentido reforçando a idéia de que a escrita torne-se um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para a criança, Mello (2005, p. 40) baseada na leitura de Vygotski (1995) aponta algumas diretrizes que devem ser pensadas pelos professores ao organizar suas práticas pedagógicas:

1. que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,
2. que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa,
3. que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,
4. que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Assim, para que possamos efetivar uma prática que considere as diretrizes acima precisamos repensar o espaço que possui a criança e o professor na escola. Que a criança seja protagonista na sua própria educação e que o professor possa rever sua prática, levando em conta os saberes construídos pela criança em sua trajetória, bem como tendo conhecimento de seus interesses e motivações.

Portanto, cabe aos professores repensarem e problematizarem suas concepções sobre o ingresso da criança na escola e, para isso teremos que mexer em nossas idéias sobre infância e educação. Sabemos que se continuarmos a ver a criança como um ser incompleto a quem faltam habilidades, continuaremos a ser meros reprodutores de tarefas e atividades sem significado.

No entanto, se as compreendemos como sujeitos ativos, capazes de criarem e transformarem, o espaço da sala de aula constituir-se-á em um local rico de possibilidades que permitirão que ela seja protagonista neste processo.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior, foram apresentados os fundamentos teóricos que possibilitaram embasar a reflexão acerca do tema desenvolvido nesta pesquisa. Neste capítulo, serão explicitados a temática da pesquisa, seus objetivos, a abordagem metodológica, o contexto no qual o estudo foi desenvolvido, os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, bem como o processo de implementação desta, além dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e as categorias de análise encontradas após a discussão e análise desses referenciais.

Portanto, nesta pesquisa buscamos investigar a antecipação do ingresso da criança aos seis anos no ensino fundamental, utilizando como referência a experiência do município de Santa Maria que optou por implantar o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos juntamente com a ampliação do EF para nove anos em 2006.

O foco principal dessa pesquisa é compreender como as professoras estão lidando com o ingresso das crianças aos seis anos na escola obrigatória, bem como de que maneira essa compreensão interfere na organização dos processos de ensino da leitura e da escrita iniciais.

Logo, a possibilidade de pensar e compreender os momentos que envolveram a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, bem como investigar de que maneira se deu esse processo, nos leva a apresentar a temática a qual nos propusemos a investigar:

<p>A antecipação da escolarização de crianças de seis anos e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais.</p>
--

Apresentamos as questões de pesquisa seguida dos objetivos, considerando-se a proposta do estudo ora detalhado.

3.1 Questões de pesquisa

- O que pensam as professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental e como compreendem os efeitos dessa ampliação?
- Como é proposta a organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais para o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

- Conhecer as idéias das professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escolaridade formal obrigatória, bem como a sistemática da antecipação dessa nova estrutura de escolarização.

3.2.3 Objetivos específicos

- Situar a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com base na legislação vigente.
- Compreender quais saberes foram expressos pelas professoras acerca do ensino de nove anos, incluindo suas concepções sobre alfabetização, infância, criança e educação.
- Compreender como as professoras manifestam-se acerca da organização da sua prática pedagógica para atender as crianças de seis anos.

3.3 Abordagem metodológica

A investigação foi desenvolvida a partir da pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas narrativas semi-estruturadas e individuais, de caráter sociocultural, com doze professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

Os estudos de Minayo (1994), Bogdan; Biklen (1994), Vygotsky (1991, 1994, 1995), Freitas (1994, 1998, 2002), Bolzan (2001, 2002) e Bauer; Gaskell (2002) serviram como fonte iluminadora para a construção da abordagem metodológica dessa investigação. Esses autores partem de uma visão socioconstrutivista do conhecimento, percebendo a importância do processo dialógico dos sujeitos na construção de suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças sobre as coisas. A possibilidade de construir uma interlocução com esses autores deve-se ao fato de acreditarmos em um trabalho que tenha como pressuposto básico os aspectos sociais e culturais, os quais podem iluminar a prática pedagógica.

Minayo (1994, p. 17) entende a pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Assim, ao propor esse estudo percebemos que na educação isso não é diferente, queremos pensar a realidade e, nesse exercício de pensar aparece a pesquisa, como forma de refletir sobre o que vai sendo investigado, acrescentando novas questões e proporcionando debates necessários ao momento que estamos vivendo.

Nesse entendimento, a pesquisa desenvolveu-se com ênfase na abordagem qualitativa, a partir de entrevistas narrativas, ressaltando que ao passo que somos provocados a contar nossas histórias, experiências, crenças e expectativas, ao mesmo tempo, estaremos anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Nessa perspectiva, Bauer ; Gaskell (2002, p. 65) afirmam que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e

sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Logo, a utilização da entrevista narrativa possibilitou-nos focar aquilo que foi vivido pelos sujeitos, bem como suas lembranças e a maneira como percebem o processo educativo ao seu redor, encontrando, assim, elementos que auxiliassem na compreensão desse processo.

A utilização da pesquisa qualitativa, com caráter sociocultural não possui como objetivo principal a obtenção de resultados ou a simples testagem de hipóteses, o que se pretende é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), estando ligada ao contexto do qual fazem parte. Deste modo, as questões então formuladas por nós para esta pesquisa não foram estabelecidas por meio de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

A possibilidade de perceber o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como coloca Bogdan; Biklen (1982, p. 51) enfatizando que “a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

A pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas narrativas semi-estruturadas permite-nos chegar a uma compreensão do objeto apresentado, revelando assim, a percepção dessas educadoras a respeito do ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental.

O trabalho com a abordagem sociocultural possibilita-nos perceber a supremacia do fenômeno sociocultural sobre o biológico como nos coloca Vygotski (1994), de modo que possamos compreender a importância que possui o contexto e as relações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas ao longo de sua história, contemplando a sua própria história e a história da humanidade.

Assim, com base nos estudos de Vygotski (1991, 1994) nossa preocupação é também estudar o sujeito como unidade de corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. A esse respeito Freitas (2002) colabora colocando que uma pesquisa nessa perspectiva é capaz de perceber os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura

como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Nessa mesma direção, Bolzan (2002, p. 77) corrobora com essa idéia ao afirmar que “na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem mais importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise”.

É nessa perspectiva que as falas das professoras participantes da pesquisa, atuam como problematizadoras de uma realidade vivida historicamente por elas, sendo que esta realidade vem se construindo no dia a dia de seu trabalho docente. Nesse sentido Freitas (1994, p. 112) contribui afirmando que: “a mudança individual ao longo do desenvolvimento tem a sua origem na sociedade e na cultura, mediada pela linguagem, que constitui, assim, o mecanismo fundamental de transformações do desenvolvimento cognitivo”.

Essa abordagem, segundo Bolzan (2001, 2002) ainda tem como característica principal o princípio do diálogo, pois através da escuta das diversas vozes, é possível construir uma relação que esteja baseada na troca e no compartilhar de experiências. Implica ainda a compreensão do processo de transformação, no qual os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, levando em conta suas idiosincrasias e diferenças.

Bolzan (2002, p. 75) discute ainda sobre a importância da abordagem narrativa, enfocando que esta permite ao sujeito da narração ser estimulado a expressar seus pensamentos:

[...] a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação e a re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar a viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade.

Dessa maneira, por meio das reflexões essas narrativas servirão ao mesmo tempo como instrumento de pesquisa e como possibilidade de identificar as concepções expressas pelas professoras a respeito do espaço escolar e o que existe no interior dele como possibilidade de escolarização.

Nesse sentido, Freitas (1998) contribui dizendo que a escuta dos professores possibilita não somente perceber como pensam, agem e se desenvolvem em sua profissão, mas conhecer também o contexto em que vivem sendo possível analisar a partir de um outro ângulo a escola.

Assim, o desenvolvimento desta investigação através das entrevistas narrativas semi-estruturadas buscou combinar perguntas a partir de tópicos-guia²⁸, de forma que o participante teve a possibilidade de falar sobre o tema proposto.

Com esse objetivo tivemos um conjunto de tópicos-guia previamente definidos, que foram explorados em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Bauer; Gaskell (2002) chamam a atenção para a importância de termos tópicos – guia que servem de referência à conversa. Outro ponto importante refere-se a relevância de termos tópicos-guia, uma vez que a partir deles colocamo-nos atentos para dirigir, no momento oportuno, a discussão da temática, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficavam claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o participante tivesse “fugido” do tema ou ainda, tivesse dificuldades em explicitar suas idéias.

Para tanto, é essencial ter-se flexibilidade na utilização desses tópicos, percebendo o momento adequado para lançar hipóteses explorando de uma forma diferenciada a investigação e intervindo, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Portanto, ao procurarmos compreender a antecipação da escolarização da criança de seis anos e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e escrita iniciais fomos provocados a olhar essa realidade posta evidenciando suas relações, o contexto em que foi construída e as possibilidades que se colocam para a construção de uma “nova” escola.

Assim, é necessário que sejamos capazes de captar os elementos chaves das narrativas, deixando emergir as marcas das vozes das suas produtoras.

²⁸ O trabalho com tópicos-guia será melhor explicitado no item seguinte ao referir-se aos instrumentos utilizados na investigação.

3.4 Os procedimentos para coleta de dados e os instrumentos da investigação

O trabalho de coleta de dados da pesquisa teve início no primeiro semestre de 2007 através de minha participação no Grupo de Professores Alfabetizadores da SMEd, no qual fui apresentada pela coordenadora do grupo às professoras participantes desse estudo. Nesse momento, foi possível apresentar o projeto de pesquisa a ser implementado, bem como o objetivo da participação no grupo.

Assim, em abril de 2007, iniciou-se a observação participada²⁹ nos encontros do grupo. Os referidos encontros, inicialmente, aconteceram quinzenalmente até setembro do corrente ano, sendo que a partir de outubro foram realizados encontros mensais, devido às dificuldades das professoras ausentarem-se de suas escolas.

Durante a participação no grupo foi observar a sistemática dos encontros, bem como a organização e as discussões que eram feitas. Desse modo, percebendo as interlocuções das participantes foi possível selecionar os sujeitos que fariam parte da pesquisa.

Vale lembrar que nem todos os sujeitos convidados para participarem da pesquisa conseguiram continuar freqüentando todos os encontros do grupo, mesmo assim optamos por mantê-los como sujeitos da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: o Diário de Campo e as Entrevistas narrativas semi-estruturadas. Tais instrumentos têm as seguintes características:

- Diário de campo: ao inserir-me no espaço de discussão organizado pela SMEd – o Grupo de Professoras Alfabetizadoras, para ver, sentir, ouvir, observar de que maneira as professoras estavam vivendo esse novo processo de receber as crianças de seis anos nas salas de aula do ensino fundamental. Apesar de não ser o objetivo inicial, foi possível refletir junto com essas professoras sobre suas experiências, bem como discutir, intervir, sugerir elementos que pudessem balizar as discussões para a construção da proposta que estava sendo organizada para esse primeiro ano.

²⁹ Segundo Bolzan (2001) a observação participada é uma técnica na qual o investigador se coloca no ambiente dos sujeitos envolvidos na investigação, observa, trata de descrever qual seu papel nesse espaço social e, eventualmente, intervém. Toma nota de todos os aspectos e acontecimentos presenciados em seu diário de campo.

Conforme as observações iam acontecendo, muitas dúvidas, muitos questionamentos foram surgindo. Assim, procurávamos levar subsídios teóricos para as professoras, com o intuito de contribuir com essas discussões a fim de fomentar a importância desse espaço na construção de um novo fazer na escola.

Esse processo dialógico foi registrado no Diário de Campo, no qual foram descritos todos os aspectos e acontecimentos significativos vivenciados durante as observações participadas como também nos momentos em que foram feitas as entrevistas no espaço da escola.

- Entrevista semi-estruturada individual: a importância de trabalhar com esse tipo de entrevista narrativa deve-se ao fato de possibilitar um contato direto com a pessoa que se deseja informações, além de possibilitar que a relação dialógica instale-se fazendo com que tanto entrevistador, quanto entrevistado façam descobertas, pois ao mesmo tempo em que nos descobrimos no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 2007).

Freitas (2002) coloca que a entrevista em uma perspectiva sociocultural não se resume a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas como uma dimensão da linguagem e, portanto, dialógica. Assim, o espaço e tempo definidos para essa ação atuam como definidores de uma proposta que vai depender da situação em que está se realiza e da relação estabelecida pelos interlocutores. Deste modo, na entrevista “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe e momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p.29).

A fim de garantir uma boa conversação, sendo ela fluente e reveladora, torna-se imprescindível a clareza do pesquisador com relação a dois aspectos: o referencial teórico que lhe possibilitará realizar as intervenções necessárias e o reconhecimento do campo, que segundo Bauer; Gaskell (2002) pode ser adquirido através de observações ou algumas conversas preliminares com pessoas relevantes.

Assim, ao levarmos em conta estes aspectos organizamos a entrevista através da elaboração de um roteiro (APÊNDICE A), envolvendo questionamentos referentes ao tema e os objetivos da pesquisa, que serviram como referência, ou seja, um guia para a coleta das narrativas.

Esse instrumento de pesquisa esteve baseado em um conjunto de títulos e possibilitou que a coleta de dados fosse feita de maneira natural, de modo que

pudessem ser feitos diferentes questionamentos no decorrer da entrevista de acordo com o caminho percorrido pelo sujeito. As questões serviram como diretrizes possibilitando ao mesmo tempo em que o sujeito desenvolvesse sua própria fala.

Além das questões pontuais referentes aos objetivos da pesquisa, optamos por solicitar destes professores informações adicionais, tais como: idade, qual a experiência profissional, o tempo de serviço, qual a carga horária semanal, formação (grau de escolarização, faculdade que cursou, cursos realizados), entre outras informações. A partir desse levantamento, buscamos assegurar o domínio de informações relevantes para o delineamento dos sujeitos que participaram da pesquisa.

As professoras foram entrevistadas em uma sessão, uma de cada vez, sendo utilizado para isso desde o espaço da escola no seu próprio horário de trabalho até momentos fora deste contexto, utilizando-nos de espaços públicos que fossem de mais fácil acesso para as mesmas. Assim, as entrevistas foram realizadas em locais e horários variados, sempre atendendo o que era mais conveniente para as participantes de pesquisa. Esses cuidados permitiram a criação de um ambiente favorável à conversação.

O registro das entrevistas foi feito através da gravação das falas das professoras, recurso que permitiu o acesso repetido e minucioso às informações coletadas.

A partir dessas falas/vozes apresentadas pelas professoras nas entrevistas e nas observações dos encontros do Grupo de Professores Alfabetizadores emergiram os elementos categoriais para a análise.

3.5 O contexto da investigação

O espaço de realização dessa pesquisa é o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, cuja estrutura compreende a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), Conselho Municipal de Educação, instituições de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Segundo dados do censo escolar de 2006, a Rede Municipal de Ensino atende em média vinte e três mil alunos, distribuídos em Educação Infantil

(3.500) e Ensino Fundamental (18.788), sendo que a partir do ano de 2006 cerca de 1700 crianças passaram a fazer parte do Ensino Fundamental.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria possui 81 escolas, sendo 26 de Educação infantil e 55 de Ensino Fundamental.

Seguindo as determinações da legislação de ensino as escolas estão organizadas com nove anos de Ensino Fundamental obrigatório, com ingresso de alunos aos seis anos de idade no 1º ano, e assim sucessivamente. Os quadros a seguir apresentam um comparativo sobre a organização do ensino até o ano de 2005 e a posterior implantação do ensino de nove anos:

2005	2006
Pré-escola	1º ano (6 anos)
1ª série	2º ano
2ª série	3º ano
3ª série	4º ano
4ª série	5º ano
5ª série	6º ano
6ª série	7º ano
7ª série	8º ano
8ª série	9º ano

Fonte: Tabela fornecida pela SMEd/Santa Maria

Quadro 4 – Quadro comparativo do Ensino Fundamental de oito e de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

I Anos Iniciais				II Anos intermediários		III Anos Finais		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

Quadro 5 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

Percebemos que as mudanças ocorreram não somente através da inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental, mas também pela mudança da nomenclatura, que passa a partir desse momento a ser constituída de anos ao invés

de séries. Resta-nos saber se essa mudança na terminologia produziu reflexões também na organização dos espaços e tempos na escola ou se foi somente para se adequar a diretrizes apontadas pelos documentos do Ministério da Educação.

3.5.1 O Grupo de Professores Alfabetizadores e suas classes

Esse estudo foi realizado a partir de um Grupo de Professores Alfabetizadores constituído pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd) desde o ano de 2006. O referido grupo foi proposto pela Coordenação do Ensino Fundamental/Anos iniciais em função da implementação do ensino de nove anos. O objetivo desse grupo era discutir e aprofundar as experiências das professoras alfabetizadoras com relação ao ingresso aos seis anos, além de proporcionar a esses docentes um espaço no qual pudessem socializar seus trabalhos, construindo em grupo novas estratégias que qualificassem a organização pedagógica dos primeiros e dos segundos anos do Ensino Fundamental.

No momento em que foi possível acompanhar o trabalho deste grupo (abril a dezembro de 2007), evidenciamos que esse contava com a participação de 12 escolas, através de 25 professores que participavam sistematicamente de encontros quinzenais com duração de três horas no turno da manhã.

Os professores participantes em sua maioria possuíam graduação em Pedagogia e Especialização nas diferentes áreas do conhecimento. Não há registros de professores sem formação.

Vale a pena ressaltar que esses professores, na maioria das vezes, participavam do grupo fora de seu horário de trabalho na escola, vindo assim no turno inverso a sua atuação profissional.

Foi através da participação no grupo que selecionamos os sujeitos que fariam parte mais diretamente da pesquisa. Deste modo, a observação das reuniões em um primeiro momento levou-nos a convidar os sujeitos que tinham experiência com turmas de alfabetização ou de Educação Infantil.

Vale ainda referir, mesmo que brevemente, as classes atendidas pelas professoras participantes da pesquisa. As turmas das professoras entrevistadas eram formadas de crianças oriundas do próprio bairro, sendo que quando lhes é

oferecido freqüentam inclusive a Educação Infantil no próprio bairro. Nesse universo, nem todas as crianças freqüentaram a Educação Infantil tendo sido favorecidas somente aquelas moradoras nos bairros onde era oferecido este atendimento, quando público. A maioria dessas crianças pertence a famílias com baixa renda ou pertencentes a famílias economicamente desfavorecidas, mas, com suas necessidades básicas atendidas, ainda que em cada uma das turmas tenha um número reduzido de crianças que são bastante carentes.

Todas as crianças estão na faixa etária de seis anos, sendo que foi tomado muito cuidado pelas escolas ao matricular apenas crianças que já estejam com seis anos completos ou que venham a completar até o dia cinco de março³⁰.

Nestas turmas de primeiro ano, o número de crianças varia de 20 a 29 alunos, com exceção de uma escola que possuía uma turma com 12 crianças. Nas turmas, em geral, o número de meninos sobrepõe-se ao número de meninas.

Na maioria das turmas as professoras mencionaram que as crianças, em sua maioria, já vinham da educação infantil na própria rede pública.

Encontramos também situações peculiares nas diferentes regiões referentes ao acesso destas crianças à educação infantil, visto que algumas regiões possuem maior demanda por esse serviço, entretanto, não dispõe do devido atendimento pelo poder público.

Na maioria das vezes a escola de Ensino Fundamental atendia em seu espaço turmas de pré-escola, porém com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos essas turmas foram fechadas e em seu lugar criadas as turmas de primeiro ano. Assim, ao mencionar que as crianças freqüentavam a Educação Infantil isto era devido ao próprio espaço oferecido no ano anterior pela escola de ensino fundamental.

As professoras colocaram que as crianças em sua maioria não freqüentavam ambientes com leitores, no entanto, percebemos que isso estava relacionado a questão do nível socioeconômico das famílias, atrelando o fato de que sendo pobre não se tem acesso a revista, jornal, ou informações que façam parte do “contexto da escola”. Outro fato mencionado foi que mesmo quando essas crianças vinham de

³⁰ Data utilizada como referência para a matrícula na própria escola, instituída pelo Conselho Municipal de Educação. Caso a criança venha a completar seis anos após esta data, os adultos responsáveis devem procurar a Central de vagas do Município e havendo vaga a criança poderá ser matriculada.

um nível socioeconômico melhor, as famílias não tinham o devido tempo para ler ou contar histórias.

Vejamos a seguir um quadro demonstrativo das turmas atendidas pelas professoras que participaram desse estudo:

Nomes fictícios	Número de alunos	Acesso a educação infantil	Freqüentam ambientes com leitores	Nível socioeconômico
Beth	27 crianças 15 meninos e 12 meninas	A maioria não teve. Apenas oito alunos tiveram.	Eles não têm acesso a muita coisa, principalmente tecnologias e os pais são trabalhadores e não tem tempo.	Muito baixo
Carla	28 crianças 16 meninos e 12 meninas	A maioria teve. Com exceção de três crianças.	A maioria freqüente, no entanto, os pais não tem tempo.	Médio baixo.
Sandra	27 crianças 16 meninos e 11 meninas	A maioria não teve.	São crianças bastante pobres e não tem acesso.	Muito baixo.
Maria Ieda	26 crianças 15 meninos e 11 meninas	Apenas um não teve.	Apenas cinco não tem acesso a ambientes com leitores.	Baixo.
Gelci	19 crianças 8 meninos e 11 meninas	Todos.	Tem acesso as tecnologias.	Médio baixo.
Sonia	22 crianças 12 meninos e 8 meninas	Todos.	Eles têm material em casa e os pais auxiliam.	Médio.
Elena	25 crianças 11 meninos e 4 meninas	Todos.	Apenas quatro.	Muito baixo.
Ivania	12 crianças 9 meninos e 3 meninas	A maioria teve. Com exceção de três crianças.	A maioria não tem acesso.	Muito baixo.
Marcela	29 crianças 16 meninos e 13 meninas	A maioria teve. Com exceção de quatro alunos.	A maioria não tem acesso porque são pais analfabetos	Muito baixo.
Eliane	28 crianças 15 meninos e 13 meninas	Todos.	Praticamente todos.	Médio.
Nina	20 crianças 15 meninos e 5 meninas	Todos.	Cerca de oito, porque já saíram dominando a leitura e a escrita. Os pais ensinavam em casa.	Muito baixo.

Nomes fictícios	Número de alunos	Acesso a educação infantil	Freqüentam ambientes com leitores	Nível socioeconômico
Jana	24 crianças 9 meninos e 15 meninas	Todos	Poucos, justifica que a maioria são filhos de pais analfabetos.	Muito baixo

QUADRO 6 - Quadro demonstrativo das turmas atendidas pelas professoras participantes desse estudo³¹

3.6 As professoras participantes da investigação

As entrevistas narrativas coletadas nesse estudo tiveram como sujeitos doze professoras participantes do Grupo de Professores Alfabetizadores da Secretaria Municipal de Ensino de Santa Maria que trabalham diretamente com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Procuramos, ao selecionarmos as professoras participantes da pesquisa levar em conta, principalmente seu tempo de atuação como professora alfabetizadora, procurando privilegiar aquelas que haviam trabalhado com as antigas turmas de primeira série. Justificamos a adoção desse critério pelo interesse em investigar professoras que se identificassem como professoras alfabetizadoras e que já tivessem uma caminhada na escola com turmas de primeira série antes da ampliação do ensino para nove anos. No entanto, no decorrer da pesquisa percebemos a importância que teria também eleger professoras que houvessem trabalhado com Educação Infantil na sua trajetória a fim de compreendermos as relações que elas estabeleciam entre as duas etapas de escolarização.

Assim, foi formado um grupo bastante heterogêneo com relação a diferentes escolas, em diversas regiões da cidade de Santa Maria, o que nos permitiu evidenciar características semelhantes e peculiaridades neste grupo de sujeitos, os quais se envolveram das mais variadas maneiras na constituição desse novo espaço.

Optamos por utilizar como pseudônimos nomes de professoras que marcaram nossa trajetória formativa, desde a educação básica até o ensino superior.

³¹ Este quadro foi construído a partir das falas das professoras.

Assim, apresentamos as professoras colaboradoras desta pesquisa e trazemos informações relativas ao tempo de atuação na docência, formação, carga horária e funções desempenhadas nas escolas. Procuramos também mostrar breves comentários expressos por elas com relação ao ingresso da criança de seis anos no EF, bem como suas motivações para esse trabalho, no entanto, no decorrer do trabalho estas vozes/falas serão analisadas e discutidas.

Beth – tem 45 anos. É professora há vinte e seis anos, mencionou que se orgulha em ter trabalhado sempre em sala de aula, sendo que destes dez anos foram dedicados à Educação infantil, dez anos com turmas de primeira série e o restante com as demais séries (segunda, terceira e quarta série). Atualmente exerce a docência somente no turno da tarde e está com o primeiro ano desde a implantação do ensino de nove anos (2006).

Fez Magistério, Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e Séries iniciais e também especialização em Educação Infantil. Para ela o ingresso da criança aos seis anos na escola de Ensino Fundamental não é nada novo e ela complementa colocando que:

A única coisa que foi muito bom é eles terem que vir pra escola aos seis anos, porque antes não, antes eles não vinham, e muitos iam lá para a primeira série com sete; eles vinham pra primeira série do zero. Agora não, agora eles vêm para a pré-escola, eles têm que vir para pré-escola. Pré-escola não! Que agora é primeiro ano, eu sempre troco. E agora é muito bom, porque quando eles chegarem na primeira série que agora é segundo ano eles já estão a mil. Eles não estão naquele atraso. Isso aí foi novo e isso foi muito bom.

Carla – tem 40 anos. É professora há 12 anos, sendo cinco anos dedicados ao trabalho com Educação infantil (crianças com quatro, cinco e seis anos) e os demais à primeira e segunda série. Atualmente trabalha na mesma escola nos turnos manhã e tarde, com primeiro e segundo ano respectivamente, sendo que a turma de segundo ano que acompanhava em 2007 era sua turma de primeiro ano em 2006, assim, ela optou por continuar com a mesma turma no ano seguinte, a fim de dar continuidade ao seu trabalho. Tinha medo que professora “pegasse” sua turma não soubesse como lidar com o processo que havia começado. A professora fez Magistério, Pedagogia (com habilitação em Educação Infantil) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Especialização em Educação Infantil pelo Centro

Universitário Franciscano (UNIFRA). A respeito do ingresso da criança aos seis anos no EF, a professora comentou que:

Com a nova lei eu me empolguei um pouco, eu vejo que as crianças têm condições, e que não é uma coisa forçada; tem muita aquela coisa do baque; saiu da educação infantil foi para alfabetização e tem aquele corte. Então eu acho assim que não é por esse meio, eu acho que a gente tem um meio termo e a gente tem que achar esse meio termo. Então é por isso que eu me desafiei a entrar, a pegar um segundo ano, entrar no Ensino Fundamental, para mostrar que a criança também aprende brincando, que não é aquela coisa forçada.

Sandra – Tem 41 anos. É professora há quinze anos, nestes quinze anos dedicados à rede estadual e simultaneamente dedicou-se por onze anos ao município. Sua trajetória no município foi sempre com Educação Infantil, sendo que a partir de 2006 foi convidada a assumir uma turma de primeiro ano. Na rede estadual tem trabalhado com turmas de primeira série. Assim, seu trabalho resume-se a uma carga horária de quarenta horas semanais, dividida entre rede estadual e municipal.

Fez Magistério, Pedagogia (habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais) na UFSM e Especialização em Educação Infantil na UNIFRA. Menciona nas entrevistas que sempre assumiu Educação Infantil no município porque era o que “sobrava” e que com a implantação do ensino de nove anos, sua turma de pré-escola havia sido excluída e, portanto, ela tinha a opção de trabalhar com o primeiro ano. A respeito do ingresso da criança aos seis anos a professora menciona que:

Foi assim; pra mim, só mudou o nome, mas o que eu trabalho em si na parte da ludicidade, das coisas assim, eu tinha que fazer. Se eu tinha pré-escola, essa pré-escola que eu tinha passou a ser primeiro ano, só que agora entra alunos com seis anos, porque antes a gente até recebia crianças com cinco anos e agora eu só recebo alunos com seis anos em março e a partir dali os outros não podem entrar [...].

Maria Ieda – tem 40 anos. É professora há treze anos na rede municipal, tendo trabalhado onze anos com pré-escola e nestes últimos dois anos com o primeiro ano. Possui uma carga horária de quarenta horas semanais, trabalhando em duas escolas municipais diferentes, em uma com o primeiro ano e na outra como supervisora pedagógica.

É formada em Pedagogia (com habilitação em Educação Infantil) e fez especialização em Educação Infantil no Centro Educacional Renascer através de um convênio com a Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro. Na sua entrevista incomoda-se ao ser chamada de alfabetizadora colocando que para sê-lo necessitaria estudar muito mais. Com relação a sua motivação para trabalhar com as turmas de primeiro ano a professora mencionou que:

Bem, o que me levou a continuar, porque eu já era de pré, então eu continuei... Porque para mim a princípio seria a mesma coisa, só que não é. Só que a gente vai mudando. Até eu pensava: “eu jamais vou alfabetizar, isso eu não quero. O que eu gosto é a Educação infantil.” Mas, já que implantaram. Antes eu não aceitava, eu demorei pra aceitar. Só que eu mudei muito porque as crianças são maiores mesmo, elas já vieram com seis anos, então no ano passado foi uma realidade, que aí já teve mistura e já foi um trabalho que eu tive que avançar com eles, porque eles ficam pedindo, eles querem. Pois é, já mudei me pensamento; ficaram me empurrando goela abaixo... rrsrfs. Porque eu dizia: “eu não aceito isso, tem que deixar a criança brincar, ela tem ainda seis anos.” E ela (a diretora) me dizia e outra que é minha amiga e diretora em outra escola e ela ainda me diz isso: “não, mas daqui a pouco vocês vão ter que alfabetizar.” E ela me dizia isso. E eu falava “ai, não sei se eu vou conseguir chegar nisso”. Mas o que aconteceu? Foi que as crianças começaram a me cobrar isso e daí tu vais, tu vais e daí através dos jogos e das brincadeiras que tu vai indo, sem perceber. Mas eu ainda acho que não alfabetizo, porque daí eu teria que estudar mais, teria que ver sabe, mas eu acho que já estou fazendo parte disso tudo, que já estou fazendo alguma coisa.

Gelci – Tem 35 anos. É professora há treze anos na rede municipal. Esteve sempre em sala de aula, com exceção de um ano que trabalhou na SMEd e que considera que foi muito válido no seu processo formativo, afirmando que todos os professores deveriam ter também uma experiência como essa. Mencionou que sempre trabalhou com primeira série em um turno e em outro com outras turmas (segunda à quarta série). Atualmente além do primeiro ano no turno da manhã, possui uma turma de quinto ano à tarde e considera essa experiência bastante válida pelo fato de poder trabalhar com os ‘menores’ e os ‘maiores’ e questionar-se a todo o momento sobre o porquê de certas coisas precisassem ser ensinadas.

Fez Magistério, Pedagogia na UFSM, e especialização em Educação Infantil no Centro Educacional Renascer (Universidade Castelo Branco). Com relação ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental colocou que:

Eu imagino que era um trabalho que eu já vinha fazendo antes com uma primeira série não era muito diferente da proposta que veio pra gente com o primeiro ano. É lógico que em termos assim, de público, de alvo, que é a

criança, a gente sente muita diferença e quem disse que não sente é porque não ficou muito atento a coisa, porque uma criança de seis anos ela é muito diferente de uma criança de sete. E o desafio; o desafio de tu trabalhares com uma coisa nova. Na verdade sempre foi a minha grande angústia, aquela criança que está chegando da pré-escola, que está vindo para a primeira série eu sempre percebia que tinha aquele vácuo, aquela falta e aí bateu na minha mão a possibilidade de fazer alguma coisa pra minimizar isso. Não tinha como fugir não. Eu acho que é uma garantia de que ela vai estar na escola, porque a educação infantil não era obrigatória, era uma questão de interesses. Nesse sentido ela é muito boa e dependendo da proposta que se tem para o trabalho com essa criança é maravilhoso. Fico com medo assim de algum tipo de proposta que acabe; fazendo-a enjoar da escola antes do tempo, porque isso pode acontecer. Porque ela é pequena e ainda não está pronta para ficar quatro horas sentada numa classe copiando horrores de coisa, por isso que eu digo que depende da proposta é bom.

Sônia – tem 46 anos. É professora há dezenove anos na rede municipal, tendo começado a lecionar com turmas de primeira série. Esteve afastada da primeira série apenas por cinco anos, quando optou por conhecer o trabalho com outras turmas e também trabalhar na supervisão e secretaria da escola. Atualmente trabalha apenas vinte horas com a turma de primeiro ano. Fez magistério, Pedagogia na UFSM e especialização em Pedagogia Escolar, que segundo ela é orientação, supervisão e administração. Menciona o interesse em ter feito especialização em Educação Infantil, curso que não havia na época. Ao ser questionada sobre o que a motivou a trabalhar com primeiro ano a professora colocou que:

[...] eu gosto de trabalhar com os pequenos, bem pequenininhos assim. A recém estão chegando e não sei por que eu me sinto bem com eles. Eu acho que eu entendo eles; como eles são pequenos, como se fosse assim meu filho, vamos dizer quando era pequeno, então eu lembro do jeito que ele era, o que ele precisava. Então eu gosto de trabalhar com eles. E depois se a gente fala uma coisa pra eles “não faz isso, não é assim”, eles entendem aquilo e guardam aquilo pra eles e vão aprendendo. Eu acho bem mais fácil trabalhar com os pequenos.

Elena – tem 41 anos. É professora há vinte e três anos, tendo trabalhado dez anos como alfabetizadora e os demais nas outras séries. Atualmente trabalha vinte horas semanais, apenas no turno da manhã com uma turma de primeiro ano. Fez Magistério, Pedagogia (habilitação em Supervisão Escolar) pela UNIFRA e especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Com relação a sua motivação para trabalhar com o primeiro ano, a professora colocou que:

[...] eu já vinha há muitos anos trabalhando com primeira e segunda série e sentia dificuldades como professora de segunda série na época, porque eu recebia alunos sem ler, sem escrever. E eu achei excelente essa proposta que fizeram porque os alunos têm esses dois anos pra se alfabetizar - não que a alfabetização vá parar no segundo, lógico que não, porque sabe que ela continua - mas tu pega ele bem melhor, bem mais preparado pra seguir. Então foi uma experiência nova, deu certo, e eu acho que eu preciso, apesar de já ter bastante tempo de município, preciso de desafios, porque senão o professor acomoda. Antes eu tinha antiga primeira e segunda série. Então eu acho que vai se acomodando, já está com tudo pronto e aqui não, aqui é uma ebulição. Eu e a minha colega estamos sempre, sempre criando, procurando, inovando... uma compra uma revista e a outra compra um livro e uma troca com a outra, e eu vou pra internet. Então, eu não parei.

Ivania – tem 43 anos. É professora há vinte e três anos, sendo doze destes com primeira série. Fez Magistério, Pedagogia (habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais) na UFSM e especialização em Pré-escola e Anos iniciais na UNIFRA. Trabalha vinte horas semanais com uma turma de primeiro ano e afirma que o que a levou a trabalhar com o primeiro ano foi a vontade de fazer um trabalho diferenciado com outra colega, pois como afirmou:

A X sempre foi minha parceira, nós duas estávamos no segundo ano e ela também estava a fim também de largar o segundo ano e vim pro primeiro, pra nós fazermos um trabalho diferenciado. Daí a gente veio, eu já tinha uma experiência em alfabetização e eu tinha vontade de me meter naquela antiga pré-escola pra entrar pra trabalhar mais a parte de alfabetização, não somente de como era a antiga pré-escola. A antiga pré-escola do município tu não podia trabalhar com letras e essa parte mais da leitura e da escrita. E eu queria trabalhar com isso. E eu estou adorando muito mais o primeiro ano, porque tu estás mais juntinho deles. E não tem aquela cobrança de que ao final tem que estar todo mundo lendo, todo mundo juntinho. Então tu podes fazer um trabalho muito mais tranqüilo e um trabalho com jogos, com lúdico, que eu acredito que é por aí que a gente consegue.

Marcela – tem 40 anos. É professora há dezoito anos, tendo trabalhado seis anos na SMEd do município de Santa Maria e quinze anos como alfabetizadora. Ao ser questionada a respeito deste tempo como alfabetizadora, menciona que nunca se sentiu afastada, pois sempre esteve ligada ao tema da alfabetização, seja através de seu trabalho com grupos de estudos sobre alfabetização na universidade, ou com o programa Brasil Alfabetizado³², ou mesmo durante sua atuação como docente universitária trabalhando com disciplinas ligadas à alfabetização na UNIFRA. Fez Magistério, Pedagogia, especialização em Alfabetização na Pontifícia Universidade

³² Programa do Ministério da Educação realizado em parceria com a SMEd de Santa Maria, direcionado a alfabetização de jovens, adultos e idosos no período de oito meses.

Católica (PUC) de Porto Alegre e Mestrado em Educação pela UFSM. Atualmente trabalha vinte horas semanais com uma turma de primeiro ano. Ao ser questionada sobre suas motivações para trabalhar com o primeiro ano, a professora colocou que:

Foi a vontade de ter uma experiência nova depois de ter estudado, porque a gente passa a ter uma outra visão e ser realmente um outro profissional. Na verdade o que eu pensava... com toda a minha bagagem de estudos, de pesquisas em torno da alfabetização e com todas essas mudanças que tiveram... porque na verdade, foram mudanças bem significativas e acho assim, que a gente nunca está pronta e preparada para enfrentar... porque a teoria e a prática, elas caminham juntas. Mas acontece que quando você vai na realidade, tu te deparas com situações que tu precisa até rever os teus estudos. [...] foi uma experiência ímpar porque ao mesmo tempo foi um grande desafio.

Eliane – tem 45 anos. É professora há vinte e cinco anos na rede municipal, estando sempre em sala de aula. Iniciou sua carreira com a primeira série, tendo ficado por quinze anos, em seguida trocou para segunda série e novamente retornou para a primeira série. Mencionou que há cinco anos vem trabalhando com Educação Infantil através de suplementação³³. Atualmente trabalha com quarenta horas semanais com uma turma primeiro ano e outra de Educação Infantil (cinco anos). Fez Pedagogia (habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais) na UFSM e especialização em Educação Infantil pelo IESDE³⁴. Com relação ao trabalho com a criança de seis anos a professora colocou que:

Eu não achei dificuldade da troca, da mudança, tanto que quando ouve a mudança eu passei para o primeiro ano. Como eu trabalhava com pré-escola, na educação infantil, é uma continuação do trabalho, então eu não acho dificuldade. Eu gostei muito e acredito que para as crianças, eles foram os mais beneficiados.

Nina – tem 34 anos. É professora há dez anos na rede municipal, destes dois anos dedicados a alfabetização. Fez Magistério, Pedagogia, especialização em Educação Especial, em Educação Infantil e em Psicopedagogia Clínica. Atualmente trabalha quarenta horas semanais, em duas escolas da rede, com uma turma de primeiro ano e outra de quinto ano. Com relação ao que motivou seu trabalho com

³³ Regime de suplementação, prática utilizada pela SMEd onde os professores possuem um acréscimo de horas ao seu trabalho para trabalhar com outras turmas.

³⁴ O IESDE (Inteligência Educacional e Métodos de Ensino) é uma empresa que através de convênios com universidades particulares oferece diferentes cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância.

primeiro ano a professora colocou que foi “a busca de um desafio, de fazer um trabalho diferenciado, que não fosse alfabetização”.

Jana – tem 52 anos. É professora há quatorze anos na rede municipal, sendo dez anos dedicados a turmas de alfabetização (primeira e segunda série) e um ano com Educação Infantil. Fez Magistério, Pedagogia (habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais), e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco. Atualmente trabalha vinte horas semanais com uma turma de primeiro ano. Com relação ao ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, a professora manifestou:

Eu achei bom, porque assim, eles têm potencial e não desfazendo da creche, porque aos seis anos, a criança antigamente estava na creche, ela tava desenhando, tava brincando, não que não seja um trabalho lúdico, mas eu acho que eles têm um potencial muito bom e eles têm condições de avançar, e eles avançam, eu acho muito importante.

A seguir o quadro-síntese demonstrativo das professoras participantes da investigação

Nomes fictícios	Idade	Formação	Tempo de atuação no magistério	Carga Horária semanal	Turmas de atuação
Beth	45 anos	Magistério Pedagogia (Hab. Educação Infantil e Séries Iniciais) Especialização em Educação Infantil	26 anos	20 horas	Educação Infantil: 10 anos 1ª série: 10 anos Demais turmas: 6 anos
Carla	40 anos	Magistério Pedagogia (Hab. Educação Infantil) Especialização em Educação Infantil	12 anos	40 horas	Educação Infantil: 5 anos 1ª e 2ª série: 7 anos
Sandra	41 anos	Magistério Pedagogia (Hab. Educação Infantil e Séries Iniciais) Especialização em Educação Infantil	15 anos	40 horas	Educação Infantil: 15 anos 1ª série: 11 anos

Nomes fictícios	Idade	Formação	Tempo de atuação no magistério	Carga Horária semanal	Turmas de atuação
Maria Ieda	40 anos	Pedagogia Esp. em Educação Infantil	13 anos	40 horas	Ed. Infantil: 11 anos 1º ano: 2 anos Supervisora pedagógica
Gelci	35 anos	Magistério Pedagogia Esp. em Educação Infantil	13 anos	40 horas	1ª série: 13 anos Demais séries Trabalhou na SMed
Sonia	46 anos	Magistério Pedagogia Esp. Pedagogia Escolar	19 anos	20 horas	1ª série: 14 anos Demais turmas Supervisão e secretaria.
Elena	41 anos	Magistério Pedagogia (Hab. Supervisão escolar) Esp. em Gestão Escolar	23 anos	20 horas	1ª série: 10 anos Demais turmas: 13 anos
Ivania	43 anos	Magistério Pedagogia Esp. em Educação Infantil e Anos Iniciais	23 anos	20 horas	1ª série: 12 anos
Marcela	40 anos	Magistério Pedagogia Esp. em Alfabetização Mestrado em Educação	18 anos	20 horas	Alfabetizadora: 15 anos SMEd: 6 anos Docente universitária
Eliane	45 anos	Pedagogia Esp. em Educação Infantil	25 anos	40 horas	Educação Infantil: 5 anos 1ª série: 15 anos 2ª série
Nina	34 anos	Magistério Pedagogia Especialização em Educação Infantil Esp. em Ed. Especial Esp. em Psicopedagogia	10 anos	40 horas	1ª série: 2 anos
Jana	52 anos	Magistério Pedagogia (Hab. EI e Séries Iniciais) Esp. em Psicopedagogia	14 anos	20 horas	1ª e 2ª séries: 10 anos Supervisão: 4 anos

QUADRO 7 - Quadro demonstrativo das professoras participantes da investigação

3.7 As categorias de análise

As muitas vozes apresentadas no decorrer da pesquisa, coletadas através dos instrumentos selecionados forneceram dados bastante significativos e amplos referentes às nossas questões de pesquisa e a temática de investigação.

Sendo assim, para a análise e discussão dos achados, realizamos uma leitura detalhada de todo o material coletado, procurando destacar idéias e questões diretamente ligadas à temática de pesquisa.

Após esse mapeamento das entrevistas, procuramos elencar categorias de análise que nos permitissem compreender como as professoras estão lidando com o ingresso das crianças aos seis anos na escola obrigatória, bem como de que maneira essa compreensão repercute na organização dos processos de ensino da leitura e da escrita iniciais. As categorias foram tecidas a partir das vozes/ falas das participantes e dos referenciais teóricos que deram sustentação a pesquisa.

Torna-se necessário ressaltar que não pretendíamos chegar a uma categorização limitadora dos diferentes aspectos envolvidos nas falas dessas professoras. No entanto, ao realizarmos a organização do material por meio das categorias foi possível mapear as diferentes ou semelhantes idéias dos sujeitos com relação ao tema que vinha sendo investigado.

Desse modo, foi possível compreender as diferentes formas de entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos, bem como da organização pedagógica do processo de ensino da leitura e da escrita promovida por essa ampliação.

Sendo assim, apresentamos **três categorias** que possibilitam discutir os distintos entendimentos dos sujeitos em relação à temática deste estudo: **concepções sobre criança e infância, concepções sobre leitura e escrita e organização pedagógica.**

A categoria **concepções sobre criança e infância** reflete a maneira como as professoras percebem a criança, bem como qual é sua visão sobre a infância, que muitas vezes é projetada como um vir-a-ser, sendo o foco aquilo que a criança poderá tornar-se caso seja exposta a práticas escolarizantes. Ao mesmo tempo encontramos também nessas narrativas uma ênfase muito grande ao lúdico, ressaltando a necessidade do brincar para que a criança aprenda. Os elementos

categoriais recorrentes foram: a Infância é compreendida como um momento de construção de possibilidades; compreensão da criança como um sujeito ativo, participativo e que precisa ser ouvido; a Infância é compreendida como dimensão de direitos, entre eles o de aprender, de brincar e de participar; a brincadeira é entendida na sua dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana. E, ainda, a compreensão da criança como um sujeito a quem falta habilidades, um sujeito incompleto; a brincadeira é utilizada para privilegiar o ensino de habilidades e conteúdos: assim, ocorre a didatização do lúdico.

A categoria intitulada **concepções sobre leitura e escrita** foi construída tendo por base as falas iniciais das professoras quando se referiam às suas concepções sobre leitura e escrita e, principalmente, sobre alfabetização. Assim, percebemos nas falas desse conjunto de professoras desde a compreensão da alfabetização como um processo até sua restrição ao ensino de um código. Os elementos categoriais recorrentes foram: a ampliação do tempo para que a criança possa se alfabetizar; a alfabetização como processo; a compreensão da escrita como um sistema de representação da linguagem; a construção de significados e sentidos; o reconhecimento que a aprendizagem da leitura e da escrita possui uma função social e cultural; a possibilidade da escrita se converter em uma necessidade; as crianças aprendem através da construção de atividades significativas; a ênfase na ludicidade; o respeito às hipóteses infantis. E, ainda, a relação entre maturidade e aprendizagem; aprendizagem da leitura e da escrita como aquisição de um mecanismo, de um código; o exercício de habilidades; a fragmentação; as tarefas de codificação e decodificação; os exercícios mecânicos e sem significado para a criança; as tarefas de repetição e cópia; a natureza simbólica e a função social da escrita são desconsideradas; as hipóteses das crianças não são reconhecidas.

Já na categoria **organização pedagógica**, as narrativas indicavam a maneira como as professoras organizavam os espaços em sala de aula. Evidenciamos que a maneira como elas organizavam suas práticas encontravam respaldo nas suas concepções tanto de leitura e de escrita quanto de infância e de criança. Deste modo, nesta categoria surgiram os seguintes elementos categoriais: a busca de uma identidade para esse espaço/tempo; a construção de novas possibilidades; a reorganização de suas práticas; a reorganização do tempo e do espaço para as atividades; a exploração de novas possibilidades; o trabalho com as diferentes

linguagens; as atividades diversificadas, as atividades colaborativas; a construção entre pares a partir de atividades colaborativas. E, ainda, a falta de clareza acerca das especificidades desse primeiro ano; as tarefas de repetição e reprodução; as crianças realizam as tarefas individualmente; as restrições de tempo e espaço para realização das atividades.

Lembramos que na análise e na construção de cada uma das categorias emergiu diferentes elementos categoriais que serão melhores explicitados em um quadro ao final deste capítulo.

Após a organização das categorias evidenciamos como as professoras manifestavam suas idéias sobre a antecipação do ensino e de que perspectiva elas estavam organizando suas práticas.

Nesse processo de construção das categorias emergem dois movimentos que as permeiam. São eles:

O **movimento de formalização da escolarização** a ampliação do ensino é pensada retrospectivamente, ou seja, as práticas pedagógicas são organizadas em cima daquilo que o aluno não sabe, não domina. Deste modo, as práticas das professoras estão assentadas em uma perspectiva tradicional, em que se prepara algo para suprir uma falta, uma carência. Os olhares dirigidos à criança ainda são limitados e restritivos e implicam uma educação pouco promotora de um máximo desenvolvimento na infância. O brincar e o experimentar são secundários e o enfoque está basicamente na sistematização das atividades de leitura e escrita. No momento em que as pessoas pensam retrospectivamente há uma preocupação com a formalização da tarefa pedagógica, em que o destaque está no cumprimento de exercícios por parte da criança, destacando-se o repetir e o copiar. Todos estes elementos estão descolados de um entendimento de pensar o pedagógico.

O **movimento de construção dessa escolarização** observamos que a organização pedagógica remete a um pensar os processos de produzir a infância e de formalizar o ensino de maneira prospectiva, como processo. Nesse sentido, as professoras conduzem o processo de escolarização não se afastando do conceito de infância como um momento de construção no qual a criança precisa experimentar, brincar, vivenciar diferentes experiências para se desenvolver. A infância é entendida como um momento que não pode ser perdido e precisa ser explorado e valorizado. Deste modo, a professora fornece oportunidades para que a

criança cresça, seja ativa, e manifeste suas idéias e concepções sobre o ler e o escrever.

ELEMENTOS CATEGORIAIS		
Concepções sobre criança e infância	<ul style="list-style-type: none"> • A Infância é compreendida como um momento de construção de possibilidades; • Compreensão da criança como um sujeito ativo, participativo e que precisa ser ouvido; • Infância compreendida como dimensão de direitos, entre eles o de brincar e ao participar; <p>A brincadeira é entendida na sua dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da criança como um sujeito a quem falta habilidades, um sujeito incompleto; • Brincadeira é utilizada para privilegiar o ensino de habilidades e conteúdos: assim, ocorre a didatização do lúdico.
Concepções sobre leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do tempo para que a criança possa se alfabetizar • Alfabetização como processo • Reconhecimento que a aprendizagem da leitura e da escrita possui uma função social e cultural; • Possibilidade que a escrita se converta em uma necessidade • As crianças aprendem através da construção de atividades significativas. • Ênfase na ludicidade; • Respeito as hipóteses infantis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre maturidade e aprendizagem; • Aprendizagem da leitura e da escrita como aquisição de um mecanismo, de um código; Exercício de habilidades; fragmentação; • A natureza simbólica e a função social da escrita são desconsideradas. • As hipóteses das crianças não são reconhecidas;
Organização pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de uma identidade para esse espaço/tempo; • Reorganização de suas práticas; • (Re) organização do tempo e do espaço para as atividades; • Exploração de novas possibilidades: o trabalho com as diferentes linguagens; atividades diversificadas, atividades colaborativas, • Reconhecimento das produções infantis; • A construção entre pares a partir de atividades colaborativas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de clareza acerca das especificidades desse primeiro ano; • Tarefas de repetição e reprodução; • As crianças realizam as tarefas individualmente. • Restrições de tempo e espaço para realização das atividades.
	Movimento de construção de uma nova escolarização - Prospectivo -	Movimento de formalização da escolarização - Retrospectivo -

QUADRO 8: Síntese das características de cada categoria

4 ANÁLISE DOS ACHADOS: REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO DA CRIANÇA NA ESCOLA OBRIGATÓRIA

O processo de construção de uma pesquisa compreende a capacidade de ouvir o que o outro tem a dizer, porém não nos esquecendo daquilo que temos a construir nesse processo como sujeitos. Assim, a pesquisa refere-se a um movimento de interlocução constante.

Nessa interlocução realizada com as professoras participantes da pesquisa, buscamos na abordagem sociocultural os elementos necessários para compreender aquilo que estava dito (e, muitas vezes, não era explícito) nas narrativas das professoras. Desse modo, a utilização deste referencial teórico vai ao encontro do que coloca Marques (2001, p. 57):

Se devemos reconhecer que sem teoria não há pesquisa, devemos, por outra parte, conceber o papel da teoria no escrever não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar de novo campo para os exercícios do imaginário, um incendiar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos.

Assim, foi a partir deste exercício de reflexão que procuramos realizar a análise das narrativas. Durante a leitura das narrativas, buscamos compreender aqueles aspectos que fossem mais significativos e que nos possibilitassem visualizar a gama de elementos mencionados pelas professoras.

Vale ainda referir, que essas vozes emergem de um processo constitutivo de docência, ou seja, no decorrer de um processo em que essas professoras foram se constituindo como professoras de séries iniciais. Nessa construção, elas foram explicitando suas concepções e mostrando a maneira como organizam suas práticas.

Enfim, destacamos que as narrativas apresentadas referem-se as experiências vivenciadas pelas professoras na Educação Infantil e anos iniciais expressando suas idéias relacionadas às suas trajetórias docentes. Esses aspectos permitiram que construíssemos as categorias que serão discutidas a seguir a partir das vozes/falas/narrativas docentes.

4.1 Concepções sobre Criança e Infância

Conforme discutimos na fundamentação teórica a infância é um período do desenvolvimento cultural do ser humano, o qual acontece mediante as relações que estabelecemos com os sujeitos ao nosso redor.

Dessa maneira, reafirmamos que as crianças produzem uma cultura muito particular, produzida através da possibilidade que elas têm de vivenciar diferentes e múltiplas experiências.

Nessa perspectiva, pretendemos compreender as concepções sobre infância e criança expressas nas falas/vozes das professoras, uma vez que entendemos que estas concepções repercutem diretamente na forma de conduzir/organizar suas práticas pedagógicas e, portanto, trazendo implicações no processo de desenvolvimento infantil. Segundo Leontiev (1988a, p. 60) o lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais atua de maneira decisiva no seu desenvolvimento, pois,

[...] ela tem de levar em conta as exigências em relação ao seu comportamento e das pessoas que a cercam, porque realmente isso determina as suas relações pessoais, íntimas com essas pessoas, não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e tem a força de motivação.

Além do mais, sabemos que a criança por ser um sujeito histórico e social, desenvolve-se e humaniza-se no contato com os demais, a partir das relações que estabelece, das atividades que realiza, apropriando-se assim da cultura historicamente construída, ampliando suas possibilidades cognitivas e sua personalidade.

O primeiro elemento que destacamos nas falas é que as professoras reconhecem que o período da **infância é um momento de construção de possibilidades**. As vozes/falas explicitam essas idéias:

[...] tudo que a criança viver na sua infância é marcado para o resto da sua vida. [...] Então como adultos, não podemos esquecer que nós também já fomos crianças... pensar um pouquinho e olhar mais para essas crianças e pensar que tipo de marcas, e principalmente a gente, como professoras; que tipo de marcas eu quero deixar na infância de cada criança porque o

primeiro contato que eles tem com a escola eles não esquecem jamais. (Marcela)

E tem o tempo dele, tem que respeitar as limitações dele [...] (Maria Ieda)

Eu acho que cada um tem seu passo na caminhada toda, pra compreender, pra estabelecer relações, pra fazer as suas construções então a gente vai tentando caminhar por aí. (Gelci)

Infância é um período em que a criança está em desenvolvimento, está em descoberta... (Nina)

Esse entendimento da infância como um período de potencialidades, o qual é marcado pelas experiências as quais as crianças têm contato levam as professoras a considerar esse tempo como um tempo único, um tempo de descoberta. Assim, as professoras afirmaram a importância desse momento na vida do ser humano, como um momento que as crianças possuem para estabelecer e construir relações.

Nessa direção, Kramer (2006a, p. 20) coloca que “o tempo da infância é o tempo de aprender... e de aprender com as crianças”. A partir dessa reflexão que podemos apontar um outro elemento percebido nas vozes e falas das professoras que é a **compreensão da criança como um sujeito ativo, participativo e que precisa ser ouvido**. As professoras em suas falas expressam o conhecimento de um sujeito atuante, que fala, opina sobre aquilo que julga importante, posiciona-se e diz o que quer aprender e em que momento.

Nesse sentido, a criança é vista como um sujeito social e histórico, a qual é capaz de pensar, agir e se posicionar. É uma criança curiosa, que interage e explora os espaços ao seu redor, estabelecendo relações com seus pares, perguntando, questionando e aprendendo a todo o momento. Essa compreensão de infância ficou evidenciada através das narrativas que seguem:

Essa é uma criança que é sedenta de aprender, é curiosa, é alegre e que muitas vezes a escola mata isso, engessa a criança, porque ela não pode rir. (Marcela)

É uma criança que vem com todo o gás, e como os pais dizem “agora você vai para a escola para aprender a ler e a escrever”... [...] E também prestando atenção nas atitudes deles, sempre envolvida... daí eu sei mais ou menos o que eles gostam. (Eliane)

[...] a criança dá opinião, ela critica, ela questiona. (Elena)

[...] é uma criança curiosa, uma criança ávida de aprender, de apreender tudo o que tem a sua volta, querem saber, querem perguntar, eles questionam, eles são diferentes da gente quando era pequeno, eles são

mais questionadores, eles debatem mais, eles argumentam mais, e aí o papel da gente é fazer com que eles potencializem isso. (Gelci)

Eles são interessadíssimos, são crianças que estão a toda hora me perguntando, que estão toda hora querendo saber, eles têm vontade, eles têm aquela sede; eles não me deixam quieta. Eles estão a toda hora; e eu espero que eles continuem assim; com essa sede, com essa vontade. (Carla)

Essa criança é uma criança que ainda quer brincar, que ainda quer pular, é uma criança criativa, que não quer ficar sentadinha num único lugar. Essa criança é uma criança pré-escolar ainda, então tem que ter esse cuidado. (Nina)

Assim, as professoras ao terem conhecimento desse caráter ativo das crianças, deixam transparecer em suas narrativas/vozes a importância de levar em conta como as crianças interpretam de maneira criativa as informações que recebem.

Ao mostrarem-se conscientes da importância que tem o espaço da escola como um fio condutor das produções culturais infantis, as professoras manifestam o reconhecimento da necessidade de aproveitar as possibilidades de interagir e criar demonstradas pelas crianças. Nesse sentido, evidenciamos que o primeiro passo é dado quando as professoras referem-se às crianças como sujeitos ativos.

Podemos afirmar através das falas apresentadas que ao mesmo tempo em que as professoras enfocam esse caráter ativo das crianças, elas também se mostram preocupadas com aquilo que as crianças “não são capazes de fazer”, ou seja, aquilo que elas não conseguem realizar ainda. Assim, emerge outro elemento categorial que é a **compreensão da criança como um sujeito a quem falta habilidades, um sujeito incompleto**. Isso está expresso nas seguintes falas/vozes:

Porque pelas coisas que a gente tem que trabalhar, os conteúdos que a gente tem que trabalhar no primeiro ano muita coisa eles não conseguem. Tu manda assim; vamos recortar, vamos trabalhar no caderno; e quando tu vê eles estão voltando a página e isso já foi reforçado. Voltam pra trás, ou eles pulam a página, não tem concentração, eles não tem organização, eles ainda não estão bem no recorte, na pintura... (Elena)

[...] eles vinham pra primeira série do zero. Agora não, agora eles vem para a pré escola; que agora é primeiro ano, eu sempre troco né. E agora é muito bom, porque quando eles chegarem na primeira série que agora é segundo ano eles já estão a mil. Eles não estão naquele atraso. Isso aí foi novo e isso foi muito bom. (Maria Ieda)

[...] eles vinham sem nada. Eles vinham cruzinho e a gente tinha que dar; cru que eu digo porque eles não tinham contato com nada. Com papel, o

contato que eles tinham era amassar e botar no lixo, no banheiro ou pro pai e pra mãe fazer o cigarro. (Sandra)

[...] se a gente não estuda como a gente vai fica? Como a gente vai ter um carro que a gente gosta? [...] E eu digo “como é que você vai ter teu carro, se tu não estuda, se tu não trabalha, se tu não tiver uma profissão, por isso que a gente tem que se esforçar desde agora...” aí eles ficam me olhando; é professora eu vou estudar bastante, porque senão quando a gente crescer a gente não vai ter nada. (Sonia)

[...] O que eles estão precisando? (Eliane)

Assim, a entrada da criança na escola é vista algumas vezes pelas professoras como a oportunidade para suprirem faltas, para compensar um atraso existente nas crianças. Desse modo, desconsidera-se a compreensão da criança como cidadã e sujeito de direitos, que produz cultura e é nela construída.

Desse modo, a infância tem sido vista também como uma preparação para tornar-se um adulto produtivo. As professoras colocam que elas precisam estudar “para ser alguém” ou “ter as coisas”. Logo, a preocupação não está no hoje, no agora, no reconhecimento da importância da escola e das atividades que esta pode lhe proporcionar por meio de uma abordagem na qual seu mundo imaginário ocupe um lugar de destaque no processo educativo.

As atividades estão direcionadas para suprir a falta de algo, e a educação é vista como um meio de alcançar sucesso no futuro. Essa evidência vai ao encontro do que Kramer (1996) afirma: houve um momento na história da infância no qual a criança era vista como alguém que ainda não era, que não tinha, que não conhecia. Assim, entendia-se que a criança devia ser moldada, deviam ser lhe dadas ferramentas que possibilitassem desenvolver-se para um dia, deixar de ser criança e se tornar um adulto produtivo. Dessa maneira, a infância era pensada como uma fase na qual a criança precisaria ser lapidada.

Contrapondo essa visão, percebemos também que muitas professoras fizeram um movimento de pensar a infância e a criança numa dimensão de **garantia de direitos, dentre os quais, destacamos o aprender, o brincar e o participar**. Estas, ao considerarem a criança como alguém que possui uma opinião, uma voz que precisa ser ouvida as compreendem como alguém que existe, como sujeito de direitos. Desse modo, a infância é vista como uma fase que está sendo construída e que, portanto, é provisória e está em permanente transformação.

Kramer (2006b, p. 20) nos auxilia a pensar sobre isso colocando que esses direitos precisam ser assegurados independentes da etapa de ensino que a criança se encontra. Assim:

[...] os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos [...] e que, saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Vejamos assim, algumas narrativas nas quais as professoras enfocam a importância do aprender, do brincar e do participar em suas práticas:

Infância é um período em que a criança está em desenvolvimento, está em descoberta... e a descoberta, ela descobre através do brincar e a partir disso ela vai evoluindo. Sem o brincar não tem como levar essa criança para uma aprendizagem e é assim que eu vejo a criança de primeiro ano. (Nina)

E a infância é isso, é o brincar, é o querer aprender por curiosidade, por interesse e acho que a escola pode ou incentivar mais ou até matar isso. [...] Para mim brincar é vida, brincar é viver? (Marcela)

Eu acho ainda seis anos ainda tem que brincar, tem muito que brincar ainda, por isso que eu digo que é através do brincar que ele vai aprendendo, não aquilo imposto. (Maria Ieda)

[...] ela é uma criança que tem aquela necessidade de tempo livre pra brincar. E que é uma coisa importante e que as vezes é esquecido nas turmas maiores, em função de toda a prática da gente, que vem de anos, ou seja, tu tenta desconstruir, mas tu acaba formalizando alguns horários para acontecer isso. Então, essas diferenças a gente vai sentindo com o tempo e tentando adequar da melhor forma possível. (Gelci)

[...] se tu trabalhas de uma maneira lúdica, agradável, isso acaba tendo um sentido pra eles aprender isso, eles sabem pra que querem, não é uma questão de imposição. (Carla)

Conforme podemos perceber o aprender, o brincar e o participar fazem parte de um todo, no qual um acaba perpassando as dimensões do outro, uma vez que suas falas revelam que a criança aprende essencialmente por meio da brincadeira, e essa brincadeira supõe uma participação ativa da criança.

Várias das professoras foram unânimes ao afirmar a importância que possui a **brincadeira e o lúdico para a aprendizagem e desenvolvimento infantil**,

colocando que a criança aprende brincando e que através da brincadeira ela se desenvolve e é capaz de se relacionar com o mundo ao seu redor. Essa é uma atitude positiva, pois considera o momento da infância vivido pelas crianças.

Nesse sentido, reafirmamos que a brincadeira constitui-se como o foco principal nesse momento e todas as atividades precisam levar em conta esse aspecto. É por meio da brincadeira que a criança interage com o mundo ao seu redor modificando e transformando sua realidade.

Conforme aponta a abordagem sociocultural, a brincadeira propicia o desenvolvimento das diferentes capacidades psíquicas orientadoras do desenvolvimento da inteligência e da personalidade, além de se constituir a melhor forma de compreensão e apropriação das riquezas culturais.

Segundo Wajskop (1995, p. 34):

A brincadeira, como atividade dominante da infância e tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

Dessa maneira, ao evidenciarmos a existência de um conjunto de narrativas que indicam a importância da brincadeira para a aprendizagem nos leva a questionamos o enfoque que se tem dado ao brincar nas salas de aula. Assim, evidenciamos pelas falas das professoras que a brincadeira é compreendida sobre duas dimensões.

Na primeira, **a brincadeira é compreendida na sua dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana** (LEONTIEV, 1988b; VYGOTSKI, 1994), ou seja, como uma atividade na qual as crianças interagem e constituem-se como sujeitos que produzem uma história e uma cultura. Esses aspectos podem ser evidenciados nas seguintes falas:

É por isso que eu me desafiei a entrar, pra mostrar que a criança também aprende brincando, que não é aquela coisa forçada. Eu queria mostrar para as outras professoras que quando as crianças brincam, elas conversam, elas discutem, as vezes brigam, mas elas aprendem. Quando eles estão brincando no pátio eu vejo que eles se entendem, eles conversam e entre eles decidem as coisas. (Carla)

Dar a oportunidade de eles próprios inventar as suas brincadeiras, sem ter um adulto interferindo. (Nina)

A minha aluna, a X, tinha bastante dificuldade para escrever e eu lembro que quando eu comecei a trabalhar com eles, eu comecei a dar mais espaço para eles brincarem e eu lembro que ela brincava muito de ser professora. Daí eu pensei: é por aí que eu vou trabalhar. Então comecei a dar mais espaços para eles brincarem e eu via que ela se desenvolvia cada vez mais [...] ela até dava aula para os outros [...] e assim ela melhorou bastante. (Gelci)

Nessa direção, Wajskop (1995) contribui afirmando que:

É portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras. [...] ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Ao mesmo tempo em que as professoras indicam a importância da brincadeira como potencializadora de novas aprendizagens, evidenciamos ainda uma outra dimensão onde a **brincadeira é utilizada para privilegiar o ensino de habilidades e de conteúdos**. As narrativas que seguem explicitam esse entendimento:

O primeiro momento da aula era eu que dirigia e mais para o final era eles que dirigiam, eles que escolhiam a melhor forma de brincar. O tempo livre deles era de mais ou menos uma hora e aí dependia se eu via que eles estavam muito concentrados, eu deixava, porque ali eu ia interferindo, fazendo algumas perguntas e já ia trabalhando a questão da leitura, a questão de números, de cores, então eu ia em cada grupo trabalhando essa questão. [...] E a própria questão de propor uma atividade e um dizer que não queria fazer eu dizia: "se não fizer, não vai brincar lá fora depois". (Nina)

[...] isso é brincar, de uma forma lúdica, tu consegue fazer com que a turma fique disciplinada. E tu tens que ser criativo. (Marcela)

Eu acho que eles não podem brincar por brincar, eles tem que aprender, que aquilo ali é lida, que aquilo ali é escrita e que é importante pra eles e que eles precisam aprender a ler. (Sandra)

[...] eles gostam bastante de brincar, mas eles não gostam de brincar na sala de aula, eles gostam de brincar lá fora. Eles gostam bastante de pátio, de pracinha, então a gente tem mais ou menos uma hora de pracinha e de pátio com eles, todos os dias e... (Sonia)

Só que quando eu deixo eles brincarem, no finalzinho da aula, eu digo que eles tem que ser bem organizado, por causa do barulho. Beth

Dessa maneira, observamos nas falas/vozes das professoras a **didatização do lúdico**, ou seja, a utilização pela escola, da brincadeira como um meio para simplesmente conseguir algo, esquecendo a dimensão cultural que tem o lúdico, pois através do brincar a criança tem a possibilidade de inventar, criar, construir e produzir cultura. Segundo Borba (2006, p. 35):

Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira.

Conforme percebemos nas falas/vozes das professoras o espaço para o brincar acaba se restringindo a um tempo determinado, sendo na maioria das vezes ao final da aula. E quando este acontece em sala de aula, tem objetivos claros: seja o de “disciplinar” a turma ou focar o aprendizado de um determinado conteúdo.

Ao mesmo tempo em que as professoras afirmam a importância da brincadeira para a aprendizagem, este é colocado em segundo plano, ou focado por meio de suas narrativas, como tempo perdido. Segundo Borba (2006, p. 35) “essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho”, assim, ela é menos importante por não gerar resultados diretos, a menos que a criança seja capaz de “produzir algo” durante a brincadeira.

Em síntese, a análise das narrativas das professoras possibilita-nos alguns entendimentos a respeito das concepções que elas possuem sobre infância e criança. Entretanto, observamos que esse entendimento ainda está em construção, visto que, suas falas possuem um movimento de oscilação entre a compreensão da criança como um sujeito histórico e cultural e a compreensão da criança como um sujeito incompleto, que precisa ser moldado.

Evidenciamos ainda que as professoras demonstram suas preocupações com relação a garantir alguns direitos essenciais nessa etapa do desenvolvimento infantil, destacando-se o aprender, o brincar e o participar. No entanto, em alguns momentos suas falas revelam que esses direitos são moldados para que possam encaixar-se no espaço/tempo da escola de Ensino Fundamental. Assim, tanto a

brincadeira, quanto à aprendizagem ficam restritas as delimitações desses espaços e tempos escolares.

Nesse sentido, afirmamos que é necessário olhar as crianças como sujeitos sociais e históricos. Precisamos ainda olhar essas crianças por meio de uma escuta atenta e sensível, a fim de garantir que elas sejam reconhecidas como cidadãos hoje e, assegurando-lhes que “a criança seja criança e viva a infância”.

4.2 Concepções sobre leitura e escrita

Das concepções de criança e infância expressas pelas narrativas das professoras na categoria anterior partimos para a definição desta categoria, pois sabemos que seu modo de olhar e perceber a criança e a infância irá repercutir nas suas concepções sobre leitura e escrita.

Dessa maneira, por meio de suas falas/vozes é possível destacar suas concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre como elas compreendem a maneira pela qual as crianças aprendem. Torna-se importante ressaltar que evidenciamos que essas concepções expressas pelas professoras encontram-se mescladas com concepções de ensino e de aprendizagem.

Observamos ainda, que a discussão recai ora sobre a questão da alfabetização como domínio de um código, ora com ênfase na alfabetização como um processo que está em permanente construção. Esse entendimento acontece a partir de uma série de aspectos destacados pelas professoras com o ingresso da criança no ensino obrigatório que vão configurando-se como elementos primordiais na condução de suas propostas.

Um dos elementos que evidenciamos nas narrativas refere-se à **ampliação do tempo para que a criança possa se alfabetizar**, sendo que as professoras colocam que com a entrada da criança na escola mais cedo possibilita que estas tenham maiores oportunidades. Nesta direção, as professoras colocam:

[...] eles estarem mais cedo na escola é uma oportunidade da criança que entra na escola não conseguir se alfabetizar em um ano. (Marcela)

E agora cada um tem um tempo... porque é mais um tempo que a criança precisa para se alfabetizar, então assim, dava aquele horror, aquele índice de repetência no primeiro ano porque não estavam alfabetizados, e agora eu gostei desse lado, porque o primeiro ano faz toda aquela preparação e o que ele não consegue ele vai conseguir no segundo ano, porque a maioria das crianças não fica pronta em um ano como eles querem... (Eliane)

[...] o índice de reprovação futuro eu acredito que vai ser bem menos do que está acontecendo agora com esse ensino de oito anos. Então, eles têm mais tempo na escola, mais contato com esse material, principalmente o concreto, da contagem... Então, eles vão entender perfeitamente... Eles vão conseguir.
(Elena)

Eu acho que foi muito importante porque a criança começou a ter muito mais oportunidades, principalmente com relação a leitura e a escrita, que antes era uma coisa muito escondida. E essas nossas crianças que nós lidamos, eles têm muito pouco em casa, muito pouco material de leitura e escrita. E assim eles vão ter mais tempo também de conhecer essas coisas. (Ivania)

Assim, evidenciamos pelas falas das professoras que um dos principais efeitos da entrada da criança na escola obrigatória aos seis anos é da possibilidade que a criança tem de ser introduzida em práticas escolares, especialmente, em práticas que enfoquem a alfabetização³⁵.

Nessa direção, suas narrativas mostram dois aspectos bastante importantes: o primeiro diz respeito a compreender que **a alfabetização não acontece em um ano escolar e que ela faz parte de um processo**. Ao mesmo tempo, a segunda fala corre o risco de colocar a obrigação da alfabetização para o segundo ano, assim seria apenas “transferir” responsabilidades de um ano para o outro.

Nesse sentido, compreendemos que o primeiro ano pode constituir-se como uma oportunidade de acesso à língua escrita e à linguagem utilizada na sociedade, no entanto, precisamos proporcionar o contato da criança com as práticas sociais de leitura e escrita, não se restringindo, deste modo, ao ensino de um código.

Dessa maneira, precisamos levar em conta que a criança está imersa em um mundo no qual a escrita faz parte de sua vida e cabe a escola tornar esse mundo ainda mais presente nos espaços da sala de aula através de práticas sociais e da exploração de seus usos e funções.

A fala dessas professoras ao explicitarem a questão da oportunidade encontra respaldo nos documentos orientadores do próprio MEC os quais afirmam que:

³⁵ No seu sentido estrito, ou seja, práticas que privilegiam a aprendizagem do código.

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. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo (BRASIL, 2004a, p. 17).

Portanto, temos que pensar que não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas (VYGOTSKI, 1994). Percebemos que o impacto da escolarização dependerá principalmente da qualidade do trabalho a ser realizado.

Outro aspecto importante de ser abordado refere-se ao entendimento de como as professoras entendem a prática de alfabetização, pois, percebemos por meio de algumas narrativas, que algumas professoras relacionam o ingresso da criança nas culturas da escrita como o momento da “perda” da ludicidade e da própria idéia de infância. Isso está expresso nas seguintes falas:

Tem uma fase que eu acho que tu não podes largar tudo de mão e ir direto para a alfabetização nua e crua, sem uma base, sem dar uma base para eles. (Carla)

Eu achei que fosse ter que entrar com o método de silabação! De colocar palavras no quadro, de encher de palavras, com uma lista de palavras no quadro. Eu achei que ia ser assim de princípio. E que daí eu não poderia mais fazer as brincadeiras, e aquelas coisas que eu fazia com os eles quando estavam no pré. (Sandra)

É que o primeiro ano o objetivo não é alfabetizar é para a leitura do mundo. Eles não são alfabetizados para ler, escrever e copiar. Claro que tem muitos que já saem alfabetizados. [...] até eu pensava: “eu jamais vou alfabetizar, isso eu não quero. O que eu gosto é a Educação Infantil.”

Assim, observamos pelas falas anteriores que as professoras relacionam a idéia de ter que alfabetizar como algo que exigiria uma tarefa mecânica, de encher linhas, de copiar, de desmembrar palavras e frases.

Verificamos ainda, implícita nessas vozes a idéia de uma criança de seis anos que aprende diferente da de sete anos. Precisamos assim, observar quem são essas crianças que estão entrando na escola e observar “que conseqüências os efeitos das mudanças culturais têm provocado nas suas competências de escrita, uma vez que a “maturidade” também é produto das condições oferecidas à criança” (FRADE 2007, p. 83).

Nessa perspectiva, um outro elemento ficou bastante evidente nas narrativas que é a **relação entre maturidade e aprendizagem**, conforme podemos observar na fala das professoras:

[...] se a criança ainda não está madura, de repente ela não consegue [...] pra ela aprender a ler, eu acho que dá um estalo. Eu acredito no estalo. Eu acho que a partir da motivação, trabalhando, desenvolvendo, quanto mais eu der oportunidades vai ter pra acontecer isso. (Maria Ieda)

Só que dá pra gente notar a diferença, acho que mais em função da idade e de eles serem um pouquinho mais maduros. Antes a gente pegava no pré com cinco ou cinco e pouco e agora eles estão com seis, então eles vem parelho. (Eliane)

Tem uns que chegam aqui sem saber pegar um lápis. Daí tu tem que falar do zero; é horrível; até o meio do ano parece que não vai render. Depois, parece que vai fluindo, não sei; acho que eles vão amadurecendo ou o que, não sei, não entendo muito. Mas eu acho que eles vão amadurecendo, porque parece que vai fluindo as coisas assim. (Sonia)

Primeiro eu vejo a realidade deles e a que nível de maturidade eles se encontram, porque às vezes a idade não corresponde a maturidade deles [...]. É a capacidade que eles têm de entender alguma coisa e de saber que aquilo que eu estou dando eles vão saber compreender e deles saber também se relacionar com os outros, de eles saberem os próprios limites também. E eles vêm com aquela coisa de bebezinho, de coisinha da mãe e a gente tem que saber trabalhar tudo isso. (Nina)

Eu mudei algumas coisas que eu trabalhava na primeira série, porque eles têm seis anos, tem uns que são bem imaturos e outros já são mais maduros na aprendizagem, então tem crianças como tem um ali, que não sabia pegar um lápis. Ele não queria vim porque ele não sabia escrever, e têm outros que já vem com pique, já vem com uma aprendizagem, com uma bagagem boa, sabe? [...] já vem sabendo pegar um caderno, sabendo usar as letras, letra emendada, outros cursiva. (Jana)

Através destas narrativas podemos perceber que a entrada da criança nesse processo ainda continua atrelada a uma idéia de “estar pronta” ou “estar madura” para iniciar essa aprendizagem. Segundo Frade (2007) parece que continuamos a discutir aquela velha polêmica “qual a melhor idade para alfabetizar as crianças?”. No entanto, precisamos lembrar que a escrita pode ser trabalhada em qualquer idade, desde que tenha sentido para a criança.

Infelizmente, os professores ainda têm entendido a “maturidade” como um pré-requisito para a aprendizagem escolar, colocando como se a criança tivesse ou não condições de aprender. Assim, normalmente, ao invés da escola e os professores se questionarem sobre que oportunidades estão oferecendo para suas crianças e de que maneira estão organizando as atividades de leitura e de escrita, a

responsabilidade acaba recaindo sobre a criança, negando inclusive a cultura escrita da qual esse sujeito faz parte.

Nessa direção, Ferreiro (2007, p, 61) contribui afirmando que:

[...] os pré-requisitos estabelecem barreiras: os sujeitos devem demonstrar possuir as habilidades definidas como requisitos prévios para poder ingressar em certo nível da escola. Supõe-se a aquisição dessas habilidades vinculadas a uma sempre mal definida “maturação” [...] entendida, às vezes, como maturação biológica.

Acreditamos, pois na importância de superar a visão da criança como alguém a quem falta alguma coisa, para compreendê-la como um sujeito que está a todo o momento construindo e aprendendo, principalmente, nas relações que estabelece com seus pares.

Ferreiro (2007) e Bolzan (2007) colocam que precisamos superar uma visão que considera os pré-requisitos como uma série de destrezas que permitam que a criança aproprie-se da linguagem escrita. Precisamos pensar em antecessores cognitivos, que são as idéias e concepções que a criança constrói antes de chegar a escola.

Esses aspectos evidenciaram-se com bastante recorrência nas narrativas das professoras:

[...] precisamos ter muito claro o que o primeiro ano significa. Ele significa desenvolver habilidades motoras, psicológicas, emocionais para que a criança domine depois a lecto-escrita, isso no segundo ano. Primeiramente eu acho que tem que ser essa parte de desenvolver essa parte lingüística, motora e emocional para que eles cheguem bem no processo de alfabetização. (Nina)

Logo no início, eu tive que treinar muito a motricidade deles, porque a motricidade deles é bem, bem, eles não conseguem, a massinha de modelar, amassa o papel bastante eu tenho que trabalhar isso aqui. Porque tem que trabalhar isso; não posso pular essa etapa, essa etapa vai longe, até hoje eu ainda trabalho. (Beth)

Na fala da professora Nina, encontramos algumas contradições, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a alfabetização como um processo ela faz referência a um período de preparação a este que seria o desenvolvimento de habilidades visuais, perceptivo-motoras e emocionais.

Tais aspectos nos remetem as considerações de Ferreiro (2001, p. 10) ao indicar que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes, sendo que a maneira como a consideramos modificam drasticamente as conseqüências pedagógicas. Assim, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

Essa distinção apresentada por Ferreiro (2001) entre um sistema de codificação e outro de representação, não é apenas terminológica, visto que refletem conseqüências nas práticas com a leitura e a escrita.

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição no qual se convertem as unidades sonoras em unidades gráficas, o enfoque dado às atividades de leitura e de escrita está centrado em exercícios de discriminação, sendo dissociado o significante sonoro do significado.

Assim, muitas práticas estão baseadas na questão do **aprendizado da leitura e da escrita como aquisição de um mecanismo**, ou o domínio de um código, o foco nas atividades do primeiro ano está no desenvolvimento de habilidades (coordenação motora, discriminação auditiva, entre outros). Trabalha-se em um primeiro momento essas habilidades para somente mais tarde focar a compreensão da língua escrita.

Esses aspectos manifestam-se nas seguintes falas/vozes das professoras:

A gente começa as letrinhas e eles falam “ai profe, ensina pra nós como que a gente junta as palavrinhas, as letrinhas pra gente ler”. E eu digo: calma, a gente vai aos pouquinhos, vocês tem que primeiro aprender as letrinhas pra depois a gente ir juntando. (Sonia)

Eu acho que eles têm que ouvir, eles precisam muito de ouvir. [...] eu também aprendo ouvindo, não sei por que, então eu acho que eles também aprendem assim. (Nilza)

[...] a gente começa com a letrinha A e daí a gente vai no A, no AAAAA, eu e a professora X (outra profe do primeiro ano) e vai um tempo assim e a gente vai vendo como eles estão. Aí tem uns que ainda não sabem qual que é o A e daí a gente dá uma parada e vê aqueles que não pegaram. Se são poucos, a gente trabalha separado, individual com aqueles, senão a gente continua, mas a gente espera eles. [...] A gente trabalha uma letra de cada vez com as palavrinhas junto, aquelas bem básicas e depois a gente vai trabalhando junto. (Beth)

Desde o início eu já procuro ir socializando palavras, aí eu escrevo lá no quadro PATO e eles lêem: PATO. Aí eles vão escrever a palavra PATO no caderno, e ali eu vou trabalhando gradativamente [...] Primeiro com a palavra, depois com a sílaba, no geral a gente vai desmembrando. Mais pro final do ano, eu passo textinho e ou dou folhinha e eles colam no caderno e a gente lê junto, porque eu também não posso dar tudo pronto pra eles. (Jana)

Estas falas evidenciam uma concepção de ensino a qual tem como premissa a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita implica a fragmentação deste objeto de conhecimento, isso nos remete a problematização feita por Garcia (1997, p. 18-19) ao indicar:

Trata-se de ministrar, gota a gota frações mínimas de conhecimento ao sujeito passivo em que a escola insiste em transformar o aluno. A lógica da escola pressupõe que fragmentar significa facilitar a aprendizagem. Prevalece a representação de que o aluno é ensinado pelo professor. O aluno, como a sintaxe ensina, é sujeito paciente: sofre a ação (ensinar) realizada pelo professor.

Essa perspectiva evidencia a aprendizagem da escrita como a transcrição de um código, predominando a realização de exercícios mecânicos e sem significado para a criança. Desta forma, o ensino da leitura e da escrita “se reduz a uma seqüência de dificuldades crescentes: primeiro sons isolados em correspondência com sinais gráficos, depois desmontagem/montagem, de palavras; palavras relacionadas em frases e frases formando parágrafos” (ibidem).

Vygotski (1995) no início do século passado criticava a instituição educativa ao privilegiar atividades de escrita com ênfase na mecanização “ensinam-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (Id, 1994, 125). Infelizmente, ainda hoje presenciamos muitas atividades com essas mesmas características.

Mello (2005, p. 40), partindo da abordagem vygotskiana problematiza que a escrita, na maioria das vezes, no contexto escolar, é colocada como uma imposição a criança, quando esta aprendizagem deveria se dar de forma tão natural quanto o falar, ou seja, como uma necessidade da criança.

Entendemos que para que a criança se aproprie dos instrumentos culturais ela precisa realizar atividades nos quais os utilize da maneira pela qual foram criados. No caso da linguagem escrita, para se comunicar, para fazer registros de algo que deseja lembrar, expressar sentimentos, entre outros.

Segundo Mello a escola insiste em trabalhar no reconhecimento das letras e sílabas, sendo que esse trabalho dificulta a percepção da criança de que a escrita é um instrumento cultural. E, ainda:

Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e pensamentos. (MELLO, 2005, p. 30)

Essa idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita resume-se a traçar letras e palavras, **desconsiderando sua função social** pode ser percebida por meio das seguintes falas:

Eles trouxeram gravuras de animais, a gente trabalhou os animais, escrevemos as palavras gato, pato [...] e a gente escreveu essas palavrinhas, trabalhando essa relação desenho-escrita [...] Trouxe uns desenhos numa folha, trabalhamos letras faltosas, quantidade de letras que vai nas palavrinhas, preencher os quadradinhos de quantas letras, vamos contar quantas letras tem a palavrinha agora [...] (Sandra)

Quando a gente trabalha o alfabeto, eles dão a palavra e a gente já coloca a palavra inteira. Eles copiam, mesmo não conhecendo a letra, as outras, mas eles já vão fazendo a associação de letras e palavras. (Sonia)

Primeiro com a palavra, depois com a sílaba, no geral mais desmembrando, mais pro final do ano, eu passo textinho e ou dou folhinha e eles colam no caderno e a gente lê junto, porque eu também não posso dar tudo pronto pra eles. (Jana)

Ah! Eu faço tudo que é atividade possível, tudo que aparece letras e palavras eu faço, dou letras pra eles criarem palavrinhas...vou criando junto com eles assim, por exemplo, eu coloco A, B, C, . Agora nós vamos fazer uma palavrinha com A, e daí eles mesmo dizem: abacaxi. Então vamos ver como é que se escrever abacaxi...a..b...c...e escrevo abacaxi , e desenho abacaxi... da outra vez eu dou só o desenho e eles têm que escrever a palavrinha. (Beth)

Infelizmente, algumas práticas na escola fazem com que a criança dedique a maior parte de seu tempo a tarefas mecânicas, sem poder assim se expressar por meio das diferentes linguagens: a fala, a pintura, a dramatização, a música que são as responsáveis pela formação das bases necessárias para a aquisição da escrita (MELLO, 2005).

As atividades mencionadas praticamente anulam a participação da criança no processo de construção da lecto-escrita, uma vez que sua única tarefa é escrever as palavras solicitadas de acordo com a solicitação da professora. Sendo que estas têm que ser escritas corretamente. Não há espaço para a criança criar

possibilidades de escrita ou discutir com seus pares suas hipóteses. Dessa maneira, **as hipóteses das crianças sobre leitura e escrita deixam de ser reconhecidas.**

Portanto, a leitura e a escrita são trabalhadas desconsiderando-se sua natureza simbólica e sua função social, pois as proposições referem-se apenas ao treino, a cópia, e o sujeito não tem como participar ou criar. Além do mais, a escrita fica reduzida a palavras, nomeando-se desenhos, figuras, objetos, fatos, etc.

Conforme afirmamos, a aprendizagem da escrita precisa ser natural, assim como, a necessidade de falar. Para que a criança aprenda é necessário que atue como sujeito ativo no processo e não como um sujeito passivo. Assim, a aprendizagem acontece quando a criança ao atuar sobre o objeto de conhecimento consegue dar um sentido ao que aprende.

Esses aspectos também se mostraram presentes nas falas/vozes de algumas das professoras participantes deste estudo. Ao manifestarem suas preocupações em fazer com que **o aprendizado da escrita apresente-se de modo que a criança sinta necessidade de aprendê-la.** Nessa direção, as professoras colocam:

[...] eu começo a trabalhar a função social da escrita, desde a história da escrita porque hoje nós temos esse tipo de escrita [...] pra mim o objetivo é eles sentirem vontade e o prazer de ler e escrever. Por que quando a criança se dá conta de que o mundo é rodeado da escrita e que é importante se, por exemplo, ela precisar pegar um ônibus... então, é importante para mim que eles sintam essa necessidade de ler e escrever. Então, esse pra mim é o maior objetivo, dentre outros, é claro. Porque ninguém se mobiliza para aprender se não tiver uma necessidade, é importante. (Marcela)

Eles ainda não têm aquele gosto de querer escrever a palavra e eu não estou forçando porque eu acho que um dia eles vão sentir essa necessidade, um dia eles vão querer fazer. (Sandra)

A gente não os obriga a escrever, a gente vai fazendo atividades e vai provocando eles, instigando, a gente trabalha desenho, conta história e pede pra eles dramatizarem; mas chega uma hora que eles querem registrar com letras (como eles disseram) a história que eles ouviram. Eles querem escrever o nome dos personagens e assim por diante. (Ivania)

Nada é imposto. [...] Por exemplo, na informática a gente tem poucos recursos pra trabalhar, porque o sistema operacional aqui é o Linux e a gente só tem o Windows, então não dá pra usar. Então eu pergunto: o que vocês querem trabalhar? E teve um no primeiro dia que disse que a gente poderia escrever o nome do computador, porque ali tinha todas as letras. Aí todo mundo queria escrever o nome. Mas foram eles que quiseram fazer isso, sem nós falar. (Elena)

Essas narrativas manifestam o reconhecimento por parte das professoras que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa partir de uma necessidade por parte das crianças, remetendo-nos a pensar no conceito de atividade proposto por Leontiev (1988a, p. 68).

Segundo este autor, nem todos os processos podem ser chamados de atividades, pois somente podem ser designados como atividades: “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade correspondente a ele”.

Dessa forma, entendemos que a organização do trabalho no processo de alfabetização necessita ser pensado como um espaço potencializador de situações nas quais a criança perceba a escrita como mais uma forma de expressar-se, mobilizando-a então, em seu processo de construção.

Nessa perspectiva suas narrativas apontam para a necessidade de que sejam propostas **atividades as quais tenham sentido e significado para as crianças**, afastando-se de tarefas meramente reprodutoras e decodificadoras. A prioridade de um trabalho dessa natureza está na valorização dos usos e funções da língua escrita, bem como nas interações realizadas pela criança com o material escrito ao seu redor.

No trabalho realizado por Leontiev (1988a) encontramos dois elementos que também nos auxiliam a compreender esse processo. O primeiro refere-se ao significado, visto que, independente da criança saber pouco a respeito de algo, no momento em que ela é desafiada e quando há a necessidade de que suas relações sejam reestruturadas, o mundo abre-se para ela e construindo um novo significado para aquele desafio que lhe foi posto o seu caráter psíquico modifica-se. O segundo elemento e que tem relação direta com o significado refere-se à necessidade, ou seja, para que seja capaz de realizar uma atividade, o sujeito necessita suprir uma necessidade.

Essa perspectiva, de construção de atividades capazes de despertar o interesse das crianças pela escrita e, conseqüentemente, suprir uma necessidade dela poder se comunicar, pode ser evidenciada por meio da fala da professora Nina:

Eu aproveitei que a professora deles foi embora e nós escrevemos uma carta para a professora. Então a gente trabalhou o que é a carta, para que ela serve, porque hoje em dia tem a carta, tem o e-mail, por mais que eles não tenham acesso eu falei pra eles como era, mostrei, levei um e-mail

para eles verem que é diferente de uma carta; falei o que é uma carta, que tem que levar no correio, selo, tudo; trabalhar isso aí. E muitos não sabiam, por exemplo, tu falar no telefone com uma pessoa, que tipo de linguagem tu vai usar quando escreve uma carta. Então, nós montamos e cada um assinou a carta e daí eles quiseram escrever bilhetes para a professora, para eu anexar na carta, aí já trabalhei a diferença entre carta e bilhete, expliquei o que era bilhete, o que era uma carta, para que servia cada um. Foi muito legal! (Nina)

Através da proposição desta atividade, a professora afirma que conseguiu informar as crianças a respeito das funções da escrita, que seja, transmitir informações, e também que essa informação pode ser expressa de diferentes maneiras, pois existe o e-mail, o bilhete, o telefone e que as pessoas podem se comunicar utilizando diferentes linguagens.

Nesse sentido, Ferreiro (2001, p. 100) contribui colocando que:

[...] a criança recebe informação sobre a função social da escrita participando desses atos (inclusive se limita a observar, pois sua observação pode envolver uma importante atividade cognitiva). É provavelmente através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender porque a escrita é tão importante na sociedade.

Desse modo, a autora coloca que o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança exige, principalmente, **o acesso e a participação em atos sociais** nos quais a escrita seja utilizada para fins específicos. Nas falas das professoras evidenciamos alguns encaminhamentos propostos por elas nessa direção:

Um outro projeto que eu trabalhei com eles que foi muito significativo e que rendeu bastante foi o ser criança e nós trabalhamos o mês de outubro todo esse projeto. Fizemos o resgate da infância dos pais, dos brinquedos de antigamente. Eu fiz intercâmbio com a professora de artes do Riachuelo e ela construiu brinquedos e aí eles levaram para as crianças brinquedos. Eles construíram os próprios brinquedos em sala de aula. Nós discutimos os direitos da criança, o ECA, eles montaram o estatuto em sala de aula, dos direitos e deveres das crianças. (Marcela)

Amanhã eu quero ver se através desse passeio eu consigo registrar em termos de texto coletivo. Eu escrevo, eles vão contando e a gente vai registrar tudo. E depois passo para eles mimeografado que provavelmente vai dar um monte de coisa escrita e assim eu já vou pensando o que vou fazer depois. (Sandra)

E sempre a gente faz alguma coisa e busca o registro, faz alguma coisa e busca o registro para eles perceberem o porque a gente está registrando aquilo [...] (Gelci)

Assim, quando as professoras promovem atividades que se constituam como desafios para esse sujeito e sejam mobilizadores de ações, estará possibilitando que importantes mudanças ocorram em seus processos de desenvolvimento.

Esses aspectos também se evidenciam nas falas das professoras ao manifestarem suas concepções sobre aprendizagem:

Aprendem por tudo aquilo que é significativo tanto quanto nós aprendemos. [...] eles vão estabelecendo relações. Eles vão construindo alguns conceitos, algumas idéias que vão se transformando no conhecimento que eles têm a disposição pra usar em diferentes possibilidades de relação com os outros colegas, com a vida deles [...] mas se tu trabalhas de uma maneira lúdica, agradável, isso acaba tendo um sentido pra eles aprender isso, eles sabem pra que querem, não é uma questão de imposição. (Gelci)

Então eu acho que é um processo e ele é lento, é gradativo e tem que ser prazeroso, tem que ser lúdico, e a criança também não aprende se não for brincando. Então, eu acredito muito nisso, na questão da música, trabalhar a questão corporal, do teatro [...]. (Marcela)

Eu acho que é assim, vai no processo; ela vai fazendo as atividades e aprendendo. (Maria Ieda)

Eu acho que tem que ser algo assim, que chame a atenção deles, que eles tenham interesse. (Carla)

As professoras ao assumirem uma postura de quem ouve as crianças preocupam-se com a maneira pela qual elas aprendem colocam em prática uma das premissas básicas da abordagem sociocultural, a de que a educação promove o desenvolvimento. Assim, quanto mais significativas forem as propostas de atividades para os sujeitos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

Dessa maneira, evidenciamos pelas falas dessas professoras que elas acreditam que **as crianças aprendem quando são propostas atividades significativas as quais as crianças dão sentido**. E, ainda, que o processo de aprender das crianças aconteça através do estabelecimento de relações com o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotski (1994, 1995) a criança vai se apropriando da necessidade de ler e escrever durante seu desenvolvimento cultural através das interações feitas com seus pares. No entanto, no decorrer desse processo, ela vai reformulando suas próprias hipóteses, devido às oportunidades que a ela são oferecidas.

Desse modo, compreendemos que a criança é capaz de aprender a partir das oportunidades que lhe são oferecidas. Por meio daquilo que já conhece e com a potencialidade para aprender novas coisas presentes na zona de desenvolvimento proximal, a criança, consegue se apropriar de novos conhecimentos com a ajuda de parceiros mais experientes, especialmente o adulto.

Nesta perspectiva, outro aspecto bastante importante destacado nas falas das professoras refere-se à **ênfase no trabalho com a ludicidade** no processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança.

E eu tive que falar com os pais que eles estavam no primeiro ano e que a gente tinha que fazer todo um trabalho, que a gente ia seguir um trabalho de ludicidade, que ia ser jogos, que ia ter brincadeiras, que eles iam aprender jogando. [...] que através de jogos eles iam aprender. E eu levei esses jogos na reunião e mostrei que eles iam aprender a partir desses jogos que estavam na mesa. (Sandra)

Até agora eu trabalhei essa questão de concentração, atenção, pra eles jogarem bastante. E a partir de agora assim que a gente vai começar a trabalhar um pouquinho de letras e números assim, eles já viram e tudo isso eles já sabem porque eles já viram nos jogos. Porque eu via que eles tinham vontade de aprender isso. Fulano e fulano e fulano queria aprender, mas tinha esse grupo de tal e tal e tal que ainda não tinha visto tudo isso que os outros viram, então eu precisava fazer esse jogo. (Sonia)

Eu gosto de trabalhar também o lúdico, através de jogos, porque jogos é muito importante também, porque tem jogos que monta a silabazinha, tem jogos que tem a palavra; tem a escrita e o desenho para eles irem colocando a palavra. (Beth)

As professoras demonstram preocupação com relação à garantia de momentos de brincadeira em suas práticas. Elas procuram de alguma maneira sempre reforçar a importância da atividade lúdica neste primeiro ano, procurando inclusive convencer os pais a esse respeito.

Desse modo, enfatizam para os pais que seus trabalhos estarão baseados na ludicidade, entretanto, parece-nos que não existe uma apropriação por parte da professora do real significado da atividade do brincar, pois elas expressam que o uso de atividades lúdicas é um recurso didático importante.

Vale salientar que é através do brincar que a criança começa a se apropriar das bases para o aprendizado da leitura e da escrita, pois através de atividades lúdicas, como o jogo, a criança vai conhecendo as coisas ao seu redor, experimentando e vivenciando diferentes situações (ELKONIN, 1998; LURIA, 1988; LEONTIEV, 1988b; VYGOTSKI, 1994).

Em síntese, evidenciamos que as concepções sobre leitura e escrita expressas pelas professoras estão ancoradas em dois modos de conceber o ensino. Um que implica o processo de construção no qual a linguagem é entendida na sua dimensão social e cultural e outro, no qual a leitura e a escrita restringe-se ao domínio de um código, desconsiderando assim, a natureza simbólica e a função social da escrita.

4.3 Organização Pedagógica

Nesta terceira categoria a organização pedagógica e dos processos de ensino e de aprendizagem ganha destaque. Nas duas primeiras categorias, por meio das narrativas das professoras, conseguimos observar suas concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre seus entendimentos acerca das temáticas infância e criança. Logo, evidenciamos que a organização pedagógica de seus trabalhos em sala de aula está ancorada nessas duas categorias anteriormente discutidas.

Além do mais, acreditamos que a maneira como se organiza as práticas em sala de aula possibilita uma estreita vinculação ao significado que atribuímos ao contexto ao redor. Segundo Goulart (2006, p. 86) “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”.

Assim, para pensar a organização pedagógica precisamos levar em conta os saberes e as concepções expressas pelas professoras, os quais foram construídos no decorrer de seus processos formativos. Como afirma Mello (1999) a organização do espaço é reveladora das concepções que os professores possuem sobre criança, infância, leitura e escrita.

Ao falarmos na organização pedagógica estaremos fazendo referência aos movimentos evidenciados nas narrativas acerca do processo de organização das atividades escolares envolvendo a leitura e a escrita dessas professoras para o ingresso da criança de seis anos.

Considerando-se que a organização pedagógica compreende diversos elementos dentre os quais, a organização das atividades, os tempos e os espaços escolares, os materiais utilizados, as metodologias de trabalho, e também as intervenções e posturas assumidas pelas professoras na condução de suas práticas. Analisaremos as vozes/falas das professoras sujeitos desse estudo.

Nas narrativas das professoras um aspecto bastante marcante refere-se à **falta de clareza acerca da especificidade do trabalho nesse primeiro ano de ensino**. Isso pode ser evidenciado a seguir:

[...] Porque não é nenhuma pré-escola e nem uma primeira série de antes. [...]o que a gente faz? O que a gente ia fazer? E eu como sempre fui professora de primeira série, eu queria ensinar a ler e a escrever. [...] E eu pensei assim, bom, eu não posso obrigar eles que eles façam o ler e escrever, porque não é esse o objetivo. É uma pré-alfabetização, quer dizer que tem que ser uma coisa mais que a pré-escola e menos que a primeira série, o meio termo. E sabe que às vezes eu me pegava ensinando como se estivesse na primeira série. (Beth)

[...] E eu tinha vontade de me meter naquela antiga pré-escola pra entrar pra trabalhar mais a parte de alfabetização, não somente de como era a antiga pré-escola. A antiga pré-escola do município tu não podia trabalhar com letras e essa parte mais da leitura e da escrita. E eu queria trabalhar com isso. (Ivania)

Aqui não é pré-escola, e não é alfabetização. É uma pré-alfabetização [...] Eu queria fazer um trabalho diferente, que não fosse alfabetização. (Nina)

[...] dava aquele horror, aquele índice de repetência no primeiro ano porque não estavam alfabetizados, e agora eu gostei desse lado [...] E o que ajudou bastante foi a minha experiência com Educação infantil porque tu estás trabalhando um segmento. (Eliane)

Eu imagino que era um trabalho que eu já vinha fazendo antes com uma primeira série não era muito diferente da proposta que veio pra gente com o primeiro ano. (Gelci)

Por meio dessas falas, observamos que existe a **busca de uma identidade acerca desse espaço/tempo escolar**. As professoras no movimento de organização pedagógica com as turmas de primeiro ano reportam-se as suas experiências anteriores, seja como professoras da antiga primeira série, seja como professoras da Educação Infantil.

Nesse sentido, não podemos negar a existência de uma cultura presente nos sistemas de ensino, uma cultura que até então vem definindo e mostrando o que é válido em cada um dos espaços educativos. É essa cultura que dá identidade à escola, às práticas das professoras e repercute diretamente na recepção da criança de seis anos (FRADE, 2007).

As professoras estão procurando construir um novo fazer nos espaços da escola de Ensino Fundamental, utilizando o imbricamento de práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A análise das narrativas das professoras possibilita-nos afirmar que esse imbricamento tem gerado uma maior flexibilidade na organização pedagógica dessas professoras. Esses aspectos podem ser evidenciados nas seguintes narrativas:

E eu estou adorando muito mais o primeiro ano, porque tu estás mais juntinho deles. E não tem aquela cobrança de que ao final do ano tem que estar todo mundo lendo, todo mundo juntinho. Então tu podes fazer um trabalho muito mais tranqüilo e um trabalho com jogos, com lúdico, que eu acredito que é por aí que a gente consegue. [...] porque o primeiro ano faz toda aquela preparação e o que ele não consegue ele vai conseguir no segundo ano, porque a maioria das crianças não fica pronta em um ano como eles querem. (Eliane)

[...] se eles tivessem chegado à primeira série antiga como eles chegaram pra mim, seria muito pior pra eles se alfabetizar. (Ivania)

Eu acho assim que esse primeiro ano é bem melhor, porque eu fico com eles e não tenho aquela preocupação de “ai, chega o final do ano, eles tem que saber. Eles precisam saber ler e escrever”. Então a gente tinha aquele compromisso. (Beth)

[...] a gente não trabalha com habilidades de pré... a gente trabalha bem mais, mas não tem a obrigação de alfabetizar. (Elena)

Quantos professores a gente ouve que chega lá e diz “agora, você não está mais na educação infantil”. Chegou na primeira série, chega de brincadeira. E agora nesse primeiro ano, eu acho que está diferente, porque agora eles podem brincar sim e a gente não tem mais aquela obrigação de alfabetizar no primeiro ano. (Marcela)

Como vimos um aspecto bastante marcado nas falas dessas professoras refere-se à não obrigatoriedade de alfabetizar impressa neste espaço/tempo escolar, passando a ser viável uma série de elementos que até então eram vistos como improdutivos, para o Ensino Fundamental, como por exemplo, a brincadeira.

Ainda é evidente a existência de uma barreira muito grande entre aquilo que é permitido na Educação Infantil e o que é permitido no Ensino Fundamental. Ao invés de se fazer um trabalho de continuidade o que existe parece ser uma ruptura e um confronto de espaços/tempos. Tendo conhecimento dessa ruptura, percebemos que as professoras estão buscando fazer um movimento de construção de uma nova identidade para essas turmas de primeiro ano, e que apesar de estarem utilizando o espaço da escola de Ensino Fundamental, elas rejeitam algumas práticas excludentes e restritivas desta etapa para construir uma nova escolarização.

Dessa maneira, percebemos que essa não obrigatoriedade acaba por viabilizar a **construção de novas possibilidades**, gerando a **reorganização dos espaços/tempos na escola**. Nessa direção, Pinto (2007, p. 108) nos auxilia a pensar sobre a construção de uma escola para as crianças, de modo que entende que o espaço escolar deve ser construído como um lugar da infância:

Se entendemos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Assim, a possibilidade de produzir um movimento de reorganização dos espaços/tempos da escola pode ser observado nas narrativas que seguem:

[...] com a nova lei eu me empolguei um pouco, eu vejo que as crianças têm condições, e que não é uma coisa forçada; tem muita aquela coisa do baque...saiu da educação infantil foi para alfabetização e tem aquele corte. Então eu acho assim que não é por esse meio, eu acho que a gente tem um meio termo e **a gente tem que achar esse meio termo**. Então é por isso que eu me desafiei a entrar, a pegar um segundo ano, entrar no Ensino Fundamental, para mostrar que a criança também aprende brincando, que não é aquela coisa forçada. (Carla)

Esse primeiro ano foi excelente, porque ele não reprova e o outro ano vai dar continuidade a alfabetização. E daí o terceiro também terá que fazer isso. Então **todos terão que mudar**. (Elena)

Eu percebi o seguinte: que não era simplesmente pra trocar de nome. De Educação Infantil – pré-escola passar a ser chamado de primeiro ano. E a primeira série para segundo ano. **Era para realmente mudar a proposta**. (Gelci)

E, desse modo, o que se evidencia nas narrativas é que essa reorganização imposta colocou as professoras diante do desafio de repensarem suas práticas. Assim, esse desafio acabou gerando um movimento de gerar novas possibilidades de trabalho, enfim, criar alternativas para desenvolver atividades com as crianças de seis anos.

Desta forma, um aspecto que se evidenciou foi o **trabalho com as diferentes linguagens em seu cotidiano**. Isso pode ser percebido a partir das seguintes falas:

A gente faz atividades de mesa, recorte, colagem, modelagem, pintura, releitura de obras de arte, jogos dos mais diversos, jogos mais dirigidos, jogos livres, que eles fazem de brincadeira de casinha, de faz de conta, que são mais livres. [...] Eles estavam fazendo a releitura de uma obra da Tarsila, o Abaporu e aí eu vi uma criança comentando com a outra: “- Sabe que quando a gente está na terra e olha para o céu a gente vê as estrelas assim (faz gesto de pequeno), quando a gente está no céu e olha pra terra, a gente vê as estrelas assim (faz gesto de grande), mais ou menos como o quadro da Tarsila”. Eu que estava de fora, não interferi, não toquei no assunto, não me aproximei, porque era um assunto deles. (Gelci)

Primeiro a gente lê as historinhas do livro, a gente desenha aquelas histórias. A gente escreve alguma coisa, algum parágrafo que eles queiram escrever dessa historinha... [...] A gente teve outro passeio na semana anterior. (Sandra)

Quando nós fazemos passeios, ou lemos uma história a gente também depois trabalha com argila, faz desenhos, enfim, construímos alguma coisa com argila. Usamos também giz de cera e vários materiais. [...] Através das músicas, brincadeiras, que a gente vai construindo. (Carla)

[...] trabalhamos com recorte, pintura, modelagem...(Ivania)

Eu tinha um baú de fantasias na sala. [...] dançava, cantava, pulava e sempre com aquele sorriso maravilhoso. [...] Então eu acredito muito nisso, na questão da música, trabalhar a questão corporal, do teatro e acho que tu tens que mergulhar muito no mundo deles pra ti poder fazer com que eles aprendam. (Marcela)

Torna-se necessário que a criança experimente diferentes materiais e a professora tem a responsabilidade de dar espaço para esses diferentes materiais, ampliando e diversificando sempre. Não podemos nos esquecer que a utilização desses contribui, principalmente, para que a criança possa expressar-se e construir algo a partir de seu olhar sobre as coisas, enfim, que ela possa agir, atuar sobre o vivido, exercendo seu papel de protagonista neste processo de aprender e tornar-se cidadã. Nessa direção Mello (2005, p. 36-37):

Essa necessidade de expressão (...) surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita. Entretanto, começamos não por propor atividades de escrita para a criança, mas por estimular e exercitar seu desejo de expressão.

Dessa maneira, evidenciamos a partir das narrativas coletadas que algumas professoras realizavam atividades que iam ao encontro dessa necessidade, possibilitando que o processo de aprender fosse ainda mais prazeroso e as crianças vissem sentido naquilo que realizavam. Elas fizeram isso quando proporcionavam

momentos para que as crianças contassem suas histórias ou então dessem os seus relatos sobre uma história contada por ela ou por seus pais. Também quando permitiam que a criança participasse das decisões em sala de aula, podendo escolher suas brincadeiras, quando era chamada para avaliar a sua participação e o seu desempenho nas atividades, quando participava da organização dos espaços e tempos na escola. E, ainda, quando as crianças tinham a possibilidade de escolher suas brincadeiras e possuir um tempo livre para brincar-las livremente, sem a interferência do adulto. Isso pode ser observado pelas seguintes falas:

Eles aprendem da maneira mais interessante possível. Eu acho que tem ser algo assim, que chame a atenção deles. E não só que a gente dá uma coisa “ah, eu vou trabalhar isso”, mas também fazer com que eles explorem, com que eles participem. (Carla)

[...] oferecia para eles brinquedos, jogos, tinha a caixa de atividades que eles vão lá e escolhem a atividade que querem, tinha livrinhos para pintar, livrinhos para ler, tem um cantinho da fantasia, então eu notava assim que eles terminavam a atividade e iam ajudar o colega ou se juntavam de dois a dois e iam pegar um jogo, pegar um livrinho, pegar um brinquedo. (Marcela)

Eles gostam da história, eles gostam de reproduzir a história, de dramatizar. Não é aquela coisa de escrever, escrever, a gente puxa também pela oralidade, a expressão oral. E a partir disso a criança dá opinião, ela critica, ela questiona. (Elena)

No início do ano eu trabalhava aquela parte da rodinha, da conversa, eu fazia toda uma sistematização assim. (Maria leda)

Meu planejamento é diário e muito flexível em função de serem crianças pequenas, às vezes eu chego na aula e o assunto da aula é o acontecimento de um dos alunos. (Gelci)

Nossas reuniões são mini conselhos de classe, em que as crianças participam. Nossa avaliação é por parecer. E eles são extremamente críticos porque eles sabem o que precisa melhorar e como fazer [...] (Elena)

A gente começa com a hora do conto [...] e eu gosto de trabalhar muito com o teatrinho, com o reconto de historinhas, assim mesmo para a casa com os pais, eles levam livrinhos para casa, daí os pais contam as historinhas para eles e no outro dia eles que contam para os colegas... ou senão, eu conto em sala de aula e eles têm que relatar aos pais e os pais têm que me mandar escrito como eles me contaram, porque no outro dia eu leio para eles aquilo que seus pais escreveram. Eles gostam muito de fazer isso e eu procuro fazer bastante. (Eliane)

Conforme pudemos perceber nas falas/vozes existe um movimento de pensar os trabalhos das crianças e valorizá-los, trazendo para a sala de aula o **reconhecimento de suas produções**. É possível afirmar que, quando a professora

possui clareza sobre a capacidade que a criança tem de aprender ela propõe atividades que sejam colaborativas.

Além do mais, sabemos que a aprendizagem ocorre a partir de um processo ativo, no qual a criança não é mera espectadora, mas sujeito capaz de atuar e interagir com os demais.

No entanto, ao mesmo tempo, em que as professoras relatam a importância da participação da criança, de propor atividades significativas e colaborativas há momentos nos quais o foco de seus trabalhos continua sendo o treino para a escrita, através de **tarefas de repetição e reprodução**, realizadas pelas crianças individualmente. Isso pode ser evidenciado nas falas/vozes a seguir:

E eu trabalho a escrita também através de folha mimeografada. As vezes eu dou textinho, ou uma poesiazinha, pequenos textos pra marcar. E digo agora vamos tirar lá do texto a palavra pasto que a gente trabalhou essa palavra agora. Tira essa palavra do texto e copia ela no caderno, pinta a palavra. Por exemplo: primavera, árvore, essas datas que tem que trabalhar, que fazem parte. (Sandra)

Trabalho o alfabeto, mas trabalho bem salteado, assim trabalho a páscoa e o ovo, então trabalho o O. O que mais começa com O e daí tem o ovo da galinha...e daí eu trago a realidade deles para a sala de aula. Eu vou trabalhando de acordo com o que vai surgindo do contexto. Não vou seguindo aeiou, ou abcd. [...] Agora no final tinha algumas letrinhas que não tinha aparecido em nada. Aí eu tive que procurar alguma história que aparecesse pra trabalhar e enfatizar mais aquela letra. (Maria leda)

Eu trabalho muito com jogos, primeiro o concreto, tem joguinhos, eles começam a visualizar letras, palavras, então a gente coloca muita palavra e eles vão se socializando. (Jana)

Através de suas narrativas as professoras deixam evidente que ao procurarem trabalhar a leitura e a escrita de uma maneira contextualizada nem sempre conseguem. Isso porque, algumas vezes, o objetivo desse trabalho restringe-se à ênfase em tarefas de codificação e decodificação, pois elas utilizam o texto, a história, o jogo como um recurso para trabalhar o método de silabação, uma vez que o foco está na palavra e não no contexto.

Considerando-se a importância da organização do espaço da sala de aula não podemos deixar de mencionar que essa organização implicará nas possibilidades de interação, ou seja, **a construção entre pares a partir de atividades colaborativas**. Assim, observamos que algumas professoras procuravam organizar atividades que levassem em conta a função social da escrita,

valorizando, a escrita em um contexto de aprendizagem. Logo, quando as professoras compreendem como a criança aprende, elas são capazes de propor atividades colaborativas nesse processo.

Não leio pra eles, “vamos descobrir juntos o que está escrito?” eu acho que tudo isso é momento de aprendizagem, desde a data, desde a merenda, quando a gente ia na merenda; conversar com eles, como foi feita a merenda, quem fez, tem uma receita; então tu aproveitar todos os momentos pra refletir pra questão da leitura e da escrita também. Então, eu acho que todo o momento é momento; quando uma criança escreve o nome dela, pensar o nome dos colegas, fazer relações, eu gosto muito de fazer relações e acho assim; que tu tem que disponibilizar o máximo de material impresso pra eles, todo tipo de material. (Marcela)

Mais adiante levei aquela reportagem do jornal Razão que falava daquela fila de pessoas para pegar uma planta e que a gente precisa plantar uma planta. [...]

Porque a gente teve um outro passeio na semana anterior (Retiro Sambras) que a gente ainda não terminou só fizemos aqueles registros do passeio, os bichos que a gente viu, porque a gente só fez a relação por escrito dos bichos que a gente viu, o que mais chamou a atenção, o que eles gostaram mais, e as características o que tinha e o que não tinha, Então a gente registrou e depois eu fiz um trabalhinho assim escrito ar, terra e água e eles colaram as gravuras ali e esse eles fizeram no caderno. E agora para a próxima parte eles trouxeram mais gravuras porque eles querem colocar na parede.

[...] Porque antes na educação infantil a gente não trabalhava letras, números, não cobrava. E agora no primeiro ano, estou trabalhando com palavras, receitas. Essas coisas. (Sandra)

[...] sempre, não dando a resposta, mas ensinando a pensar? Como se escreve isso? O que vocês acham? E colhendo deles as informações que eles têm. (Elena)

Trabalhamos o nome deles, fizemos todo o trabalho de escrita de nomes deles. Nomes dos colegas, telefones, fizemos uma lista em ordem alfabética para eles mandarem bilhetinhos, recadinhos, coraçãozinho. E a gente vai escrevendo as palavras como, por exemplo, estrela, como se escreve estrela, como se escreve coração... [...] aqueles alunos que ainda não sabem escrever a gente pede para que eles façam espontâneo e depois em outra atividade, a gente retoma no coletivo a escrita daquelas palavras [...] (Ivania)

Desse modo, fica evidente que a partir de atividades colaborativas as professoras **reconhecem as capacidades dos alunos para construir hipóteses sobre as funções da escrita**. No momento em que as professoras valorizam as produções infantis e o seu processo de construção de conhecimento elas estão acreditando na importância de proporcionar atividades significativas e prazerosas para que as crianças avancem em suas construções.

Nessa direção reforçamos a importância da organização das propostas de trabalho com as crianças possibilitando que sejam realizadas atividades colaborativamente, nas quais, as crianças através da interação com seus pares confrontem seus pontos de vista e suas hipóteses. Ao realizar esse exercício de confronto, de troca com os demais, a criança será capaz de reorganizar seus entendimentos e assim avançar no seu processo de construção da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, Bolzan (2002, p. 120) contribui afirmando que:

[...] as formas de atividade colaborativa contribuem para a formação da atividade de estudo, pois, através da troca entre os indivíduos, durante a busca de solução para a atividade, é que ele vai dominando um procedimento geral de resolução de todas as tarefas particulares, fazendo generalizações capazes de serem transpostas para outras situações de aprendizagem. Esse tipo de atividade colabora para a transformação do sujeito.

Ao mesmo tempo em que as professoras relatam o trabalho com essas atividades, percebemos que algumas vezes parecem não ter clareza do significado das atividades propostas. Parecem não perceber assim a importância de que se estimule e exercite a expressão das crianças. Acreditamos, pois que, algumas atividades que poderiam ser potencializadoras de novas aprendizagens são feitas somente quando sobra tempo, ou ainda, quando há poucos alunos, ou quando se pretende trabalhar “atividades rápidas”. As vozes que seguem evidenciam isso:

Hoje mesmo eu cheguei à aula e tinha poucos alunos e daí sabe o que eu fiz? Na hora assim, nós passamos no corredor e uma professora da tarde tinha feito uns esponjaços assim e eu disse: “- Vocês viram?!? Olha que bonita a pintura dos alunos da tarde!” Aí um aluno: “- Ah professora, nós podemos trabalhar com tinta?” Aí eu disse: “- Nós podemos sim. Vamos ver quantos nós somos hoje.” E daí como estavam poucos e estava bom o tempo, não estava chovendo, porque umidade é ruim de trabalhar. Então eu disse: “- Hoje é quarta-feira e estão só vocês então eu nem vou trabalhar uma coisa muito alongada”. (Sandra)

Esses dias eles queriam brincar com os joguinhos que eu tinha no meu armário, daí eles pediram, e eu deixei, mas eu disse pra eles que só podiam jogar quando acabassem toda a folhinha. (Jana)

Eu gosto de fazer trabalhinhos com tinta e com massa de modelar, mas como eles ainda não pegaram bem aquela parte das letrinhas e das palavrinhas que eu dei, eu achei melhor dar mais pro final do semestre, porque daí eles vão saber trabalhar melhor também... e também fazer assim...trabalhar com isso demora, eles demoram pra fazer...então não dá pra fazer sempre, porque demora bastante. (Beth)

Conforme podemos perceber nessas falas, **as atividades não são realizadas devido a sua relevância para o processo e sim como uma alternativa de adequação ao tempo.** Assim, estas não surgem a partir de uma necessidade das crianças, ou através de um planejamento pensado para isso.

No momento no qual as professoras reconhecem a importância de propor atividades que vão ao encontro daquilo que as crianças desejam, fazem um movimento de escuta dessas crianças, a fim de organizar propostas que estejam de acordo com os interesses delas. Isso pode ser evidenciado através das seguintes falas:

E também prestando atenção nas atitudes deles, sempre envolvida... daí eu sei mais ou menos o que eles gostam. Até nas brincadeiras que eles fazem... o que eles gostam? (Eliane)

Porque não adianta você dizer que é importante o corpo humano que eles têm que aprender. Mas e é isso que eles querem saber? Então, o que mais que eles querem saber, né? Eu trabalhei uma vez na creche e foi muito interessante porque nós fizemos um trabalho que era assim: o que já sabemos e o que queremos saber. E eu trouxe para a minha prática essa experiência, que sempre que eu vou fazer um trabalho, eu aplico isso, pra eu saber por onde começar ou o que eles querem saber. E eles sempre falam e participam. (Carla)

Eu tento trabalhar coisas que atinjam eles, eu vou conhecendo as crianças e vou montando as atividades de acordo com aquilo que eles querem. (Ivania)

Observamos pelas falas/vozes que as professoras procuram pensar e observar aquilo que as crianças desejam, procurando organizar atividades que vão ao encontro de suas necessidades. No entanto, ao mencionarem o modo pelo qual organizam seu trabalho, colocam que:

A gente trabalha bastante com projetos e eu acho que os projetos ajudam muito. Tu sabes o principal que tu tens que trabalhar, os conteúdos, então a gente procura fazer projetos em cima deles ou então tu escolhes um tema para trabalhar durante todo o ano. A gente procurava trabalhar um mesmo tema com todo o currículo. (Eliane)

[...] é tudo integrado. Por exemplo, a gente escolhe um tema, chapeuzinho vermelho e em cima daquilo ali vai à escrita, vai a modelagem, a educação física. É bem integrado. É um trabalho interdisciplinar. E a gente pensa junto às atividades. Nós fazemos o mesmo planejamento. (Ivania)

Assim, observamos um movimento de contradição em suas falas, pois ao mesmo tempo em que colocam a importância de prestar atenção à criança, de levar

em conta suas hipóteses, e principalmente, de organizar propostas de acordo com aquilo que as crianças gostariam de aprender, elas falam em trabalhar com projetos, sendo que um mesmo tema será trabalhado com todo o currículo.

Outra contradição é apresentada pelas falas da professora Ivania. Inicialmente ela afirma que pretende organizar suas propostas de trabalho de acordo com a realidade dos alunos e conforme aquilo que eles desejam. No entanto, ao reportar-se ao aspecto prático da proposição de suas atividades sinaliza que suas atividades são pensadas juntamente com a outra professora do primeiro ano. Desse modo, a professora coloca que utiliza o mesmo planejamento, portanto, aquela fala de considerar os desejos da criança acaba sucumbindo, pois na hora de planejar, compreende que as duas turmas são iguais e, portanto, cabem as mesmas propostas de trabalho.

Essas contradições foram observadas por nós no decorrer da análise, pois percebemos que as professoras fazem um movimento de ir e voltar. Essas contradições referem-se a falta de clareza e a falta de domínio de determinadas concepções de aprender. Evidenciamos assim, que quando as professoras não possuem clareza de quais concepções embasam seu trabalho, elas fazem esse movimento de oscilação, no qual em alguns momentos fazem de uma maneira e em outros momentos de outra.

Dessa maneira, ao pensarmos na organização pedagógica, as falas das professoras evidenciam que nesse movimento de ir e voltar na construção de suas práticas podem organizar, tanto atividades de avanço, as quais as hipóteses dos sujeitos são levadas em conta, como também atividades de reprodução e cópia, nas quais o sujeito é visto como alguém que repete e reproduz.

Para finalizar, é importante compreendermos esse processo de construção da organização pedagógica da escola como um processo extremamente complexo que precisa ser constantemente discutido e problematizado junto com as professoras.

5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Essa pesquisa colocou-nos frente a frente com um processo que está sendo construído na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Um processo novo, decorrente da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e conseqüentemente, o ingresso da criança de seis anos na escola obrigatória. Dessa maneira, uma nova política é construída para a Educação Básica trazendo repercussões tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Esta nova política traz dentro de si o desejo e a vontade de inúmeros educadores, pesquisadores e inclusive a sociedade em geral de que sejam repensadas as possibilidades tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo em que essa discussão traz a tona o repensar de antigas inquietações presentes na educação como um todo, com relação a: deve-se ou não alfabetizar na pré-escola? Qual a idade adequada para se iniciar o processo de sistematização da aprendizagem da escrita? O que é considerado produtivo no espaço da sala de aula?

A partir deste contexto de mudanças do ponto de vista político e pedagógico, que nos propusemos a investigar: *A antecipação da escolarização das crianças de seis anos e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais*. Assim, buscamos construir subsídios que nos possibilitassem compreender a maneira como está sendo implementada a modalidade de ensino de nove anos.

Dessa maneira, por meio de uma abordagem qualitativa sociocultural, buscamos responder as seguintes questões de pesquisa:

- O que pensam as professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental?
- Como é proposta a organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais para o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos?

Ao debruçarmos-nos sobre a análise das narrativas das professoras, foi possível organizar três categorias: concepções sobre infância e criança, concepções sobre leitura e escrita, organização pedagógica.

Assim, no processo de construção das categorias evidenciamos dois movimentos: um movimento prospectivo e outro retrospectivo.

O primeiro **movimento prospectivo** relaciona-se com uma visão na qual a organização pedagógica remete a um **pensar os processos de produzir a infância e de construir o ensino prospectivamente**. Nessa direção, suas narrativas, revelam a existência de um sujeito histórico e cultural, um sujeito situado em um espaço tempo e que precisa ser valorizado e reconhecido nas suas especificidades.

Nesse movimento prospectivo, as professoras reconhecem o tempo de infância hoje, vendo a criança como cidadã, e, portanto, como sujeito de direitos. E isso fica evidente não só quando falam sobre suas concepções sobre infância e criança como também com relação à leitura e à escrita quando reconhecem as hipóteses das crianças nas suas produções.

Ao pensar o sujeito nessa perspectiva elas organizam atividades que vão ao encontro das possibilidades e necessidades dos sujeitos, pois percebem que será através da proposição de diferentes situações de contato com a escrita e a leitura e por meio da interação com os demais que as crianças podem avançar em suas hipóteses.

Esse modo de ver a criança encontra respaldo especialmente nos estudos vygotkianos os quais evidenciam a aprendizagem como aquilo que é apropriado e internalizado nas relações sociais estabelecidas, além de considerar a aprendizagem condição fundamental para transformar as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1994).

Além do mais, as professoras ao compreenderem que a criança é um sujeito histórico e ativo, elas levam em conta os conhecimentos que as crianças possuem antes da sua entrada na escola. Ao conhecer aquilo que a criança já sabe, ou seja, que consegue realizar sozinha, a professora é capaz de propor atividades desafiadoras que possibilitem às crianças avançar em seus entendimentos.

Dessa maneira, as professoras conseguem atuar na zona de desenvolvimento proximal dessas crianças, que se refere exatamente ao espaço compreendido entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela precisa realizar com a ajuda de outros.

Portanto, as professoras ao pensarem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a partir desse movimento prospectivo, estão voltando-se exatamente para o futuro, para aqueles conhecimentos que ainda não ocorreram, mas que,

proximamente ocorrerão, à medida que organizam situações e promovem atividades que potencializam esses conhecimentos. Segundo Vygotski (1994, p. 98) “a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

No entanto, ao pensar nesse “futuro” isso não significa negar a existência de um sujeito hoje, significa sim, compreender esse sujeito como histórico, que está em um processo de permanente construção e, portanto, há a necessidade de que as professoras reconheçam esse processo e o potencializem para que as crianças possam avançar a partir daqueles conhecimentos que já possuem.

Dessa maneira, pensar na criança prospectivamente significa não negar tudo aquilo que ela é neste momento, mas compreendê-la como alguém capaz de aprender, de relacionar-se, de envolver-se e participar ativamente das atividades, enfim de viver tempos/espços que são constituídos por ela.

Logo, esse vir-a-ser implica em pensar todas as possibilidades dos sujeitos. Implica ainda em valorizar aqueles conhecimentos que a criança já possui e através de um processo de interação possa trocar com seus colegas e juntos possam consolidar e construir novas aprendizagens. Portanto, no movimento prospectivo, as professoras estabelecem uma relação de interdependência, de trocas, e, principalmente, de possibilidades.

E, ainda, observamos nas falas das professoras outro movimento, que é o **movimento retrospectivo**. Neste, a ampliação do ensino e o ingresso da criança no ensino obrigatório é pensado de **maneira retrospectiva**. Observamos que o centro está em um conjunto de elementos ausentes na criança, pois ela é vista como alguém que precisa ser completado, que precisa ser lapidado. Esse sujeito é compreendido como alguém que entrando mais cedo na escola conseguirá suprir a falta de algo que antes não tinha. Essa criança é vista como alguém que não tem certas habilidades, como um sujeito de faltas e não como um sujeito com infinitas possibilidades.

Nessa direção, a aprendizagem está centrada naquilo que o outro diz (no caso, o adulto) e não nas hipóteses da criança, desconsiderando a maneira como ela compreende o mundo ao seu redor e o modo como se relaciona com este.

Nessa perspectiva, as práticas organizadas não reconhecem aquilo que a criança já consegue fazer e já aprendeu antes da sua entrada na escola. E o tempo/espço está direcionado para desenvolver habilidades e adquirir aptidões, a leitura e a escrita são apresentadas por meio do treino, da cópia e do exercício de

atividades sem sentido e sem significado para o sujeito. O foco está na reprodução de modelos e na repetição. São direcionadas tarefas nas quais o sujeito precisa cumprir um procedimento. A organização dessas tarefas está centrada na co-dependência, na heteronomia, ou seja, no cumprimento de ordens, trabalhos dados pela professora.

Assim, a professora é vista como alguém que precisa ensinar algo e o brincar e experimentar são atividades tidas como secundárias e dirigidas para o final da aula ou quando houver tempo.

Dessa maneira ao pensar o ensino de maneira retrospectiva, as atividades que favorecem a expressão das crianças são deixadas de lado, como por exemplo: a brincadeira, o teatro, a música, a pintura, a modelagem, entre outras. Isso porque as possibilidades dos sujeitos não são exploradas, pois se acredita nas faltas dos sujeitos e não naquilo que eles são capazes de realizar.

A partir disso, podemos afirmar que quando pensamos na organização pedagógica para esse primeiro ano, estaremos apontando duas perspectivas: a **formalização da escolarização** e a **construção dessa escolarização**.

Quando o **movimento é retrospectivo e de formalização da escolarização** as práticas são dirigidas a realizar tarefas que partem da premissa de que as crianças não sabem algo e o professor precisa dar a elas um determinado conhecimento (conteúdo), preenchendo assim um vazio. O enfoque está na sistematização de momentos de leitura e escrita. Assim, os processos são organizados abandonando a visão de infância como período de desenvolvimento. Existe a preocupação com a formalização da tarefa pedagógica: o exercício, o repetir, o copiar. Todos esses elementos descolados de um entendimento de pensar o pedagógico. Nesse bloco as professoras até dizem que não pensam a alfabetização antecipadamente, mas a maneira como elas organizam as atividades de aula e suas concepções de leitura e escrita mostram o contrário.

Desse modo, temos uma concepção de alfabetização baseada em um modelo tradicional, e conforme coloca Mortatti (2000) é tratado como uma questão de ordem didática, focada no como ensinar e quem ensinar, estando assim, subordinada as questões de ordem psicológica da criança.

Assim, ao pensarmos a organização pedagógica na perspectiva do processo de produzir a infância e de **formalizar o ensino prospectivamente, como**

processo observamos um movimento de construção de uma escolarização, voltado às possibilidades do sujeito.

Nessa mesma direção, Vygotski (1994) coloca que é importante compreender o processo a partir de uma construção prospectiva, percebendo tudo o que o sujeito pode vir a produzir e construir. Aqui se vê a infância como um momento de construção, de experiências e de experimentações.

Nessa perspectiva, as professoras conduzem o processo de escolarização não se afastando de um conceito de infância no qual a criança precisa experimentar, precisa brincar para se desenvolver e, conseqüentemente, tornar-se-à leitor e escritor.

Esse movimento entende a infância como um momento que não pode ser perdido e precisa ser explorado e valorizado. Neste contexto, a criança é exposta a práticas de leitura e escrita, juntamente com o trabalho com outras linguagens. Dessa maneira, possibilita-se que a criança faça uma leitura do mundo e quem sabe até da palavra, usando as premissas freireanas de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Evidenciamos, portanto, que há duas realidades sendo produzidas nos espaços escolares, de um lado, a prática tem se constituído como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, no qual é considerada a natureza sociocultural dessas e da aprendizagem. E, de outro, a prática remete-nos a falta de atividades que levem em conta essa possibilidade, uma vez que há uma prática motivadora da repetição e da reprodução.

Portanto, por meio do conhecimento dessas diferentes circunstâncias vividas pelas professoras, que nos colocam diante do desafio de pensar que o movimento de construção de uma nova escolarização, na qual o sujeito é pensado de maneira prospectiva é o mesmo sujeito o qual é olhado inúmeras vezes como alguém a quem faltam inúmeras coisas.

Nesse sentido, que fica bastante presente esse movimento de ir e voltar, de avanço e de retrocesso, no sentido do afastamento e do reconhecimento. Esse movimento acontece exatamente pelo fato de sermos sujeitos vivendo um processo, que está sendo constituindo no decorrer desse.

Enfim, observamos que pensar prospectivamente ou retrospectivamente, faz parte do próprio movimento de produção da escola, o qual precisa ser constantemente revisto e problematizado.

Por fim, ao concluirmos essa pesquisa trazemos as palavras de Goulart (2007, p. 12) que reafirma o compromisso que temos na construção de um processo que leve em conta as infinitas possibilidades dos sujeitos:

[...] é interessante lembrar que olhar para atrás é importante, mas não voltar. Essa pode ser uma armadilha: ao estarmos no movimento de recriar a escola, a alfabetização, nos assustarmos com o desafio e retrocedermos. Não precisamos compensar nem preparar crianças para o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental. Precisamos é afirmá-las nos conhecimentos que têm para que elas se confirmem como pessoas que são capazes de aprender e voar para muitos outros conhecimentos e lugares.

Considerando os resultados da pesquisa pretendemos nesse momento pontuar alguns elementos que acreditamos indispensáveis de serem observados na organização do trabalho para esse primeiro ano:

- o respeito às características e necessidades dessa faixa etária, reconhecendo-se as especificidades da infância;
- o reconhecimento do brincar como “um modo de ser e estar no mundo”, levando-se em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;
- a constituição de um espaço onde a criança tenha seus principais direitos atendidos, destacando-se o brincar, o participar e o aprender;
- a construção de um planejamento que leve em conta o espaço, o tempo e materiais adequados às crianças;
- a participação dos pais e da comunidade nesse planejamento.

Com relação ao processo de construção da leitura e da escrita que o professor:

- reconheça a importância do contexto na qualidade das interações estabelecidas da criança com a linguagem escrita.
- crie um ambiente alfabetizador, no qual a criança perceba o mundo da leitura e da escrita através de situações nas quais este mundo se constitua em uma necessidade.
- proponha atividades que levem em conta a função social da escrita;
- organize espaços nos quais as crianças possam interagir com a leitura e a escrita, seja individualmente ou através das relações estabelecidas com seus pares.

- construa espaços que tenham sentido, sejam animadores e potencializadores de novas aprendizagens;
- reconheça e compreenda o nível no qual as crianças se encontram;
- promova situações que permitam as crianças questionar, discutir e problematizar suas hipóteses;
- permita que as crianças escrevam e se expressem da sua maneira;
- ofereça as crianças atividades diversificadas;
- mostre-se cotidianamente como leitor e escritor.

Enfim, que se realize um trabalho com as diferentes linguagens através das quais a leitura e a escrita sejam vistas como mais uma possibilidade.

Desse modo, defendemos que seja feito um trabalho desde a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental no qual a criança possa se expressar por meio das diferentes linguagens existentes (o teatro, a música, a modelagem, o desenho, a pintura, a escrita, entre outros). Nesse sentido, a linguagem escrita não é excluída, mas sim, compreendida como uma linguagem de expressão das crianças e não como a aprendizagem de uma técnica (MELLO, 2005).

Nessa direção construir um novo modo de fazer na escola obrigatória, organizando possibilidades de trabalho nas quais as crianças possam viver experiências significativas e usar as diferentes linguagens é um desafio.

Portanto, ao falarmos na construção dos processos de leitura e escrita nesse primeiro ano, precisamos considerar que:

Se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores -, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre (MELLO 2007, p. 175).

Acreditamos, pois, que essa pesquisa poderá proporcionar reflexões importantes acerca das questões que permeiam o ingresso das crianças de seis anos na escola obrigatória. Desse modo, percebemos que se fazem necessárias discussões e estudos na construção de uma escola que atenda essas crianças que

vêm, em sua maioria das vezes, das classes de Educação Infantil. Nessa direção, observamos que os professores que atendem essas crianças no espaço da escola de Ensino Fundamental, já possuem um modo muito próprio de olhá-las e, muitas vezes, falta-lhes conhecimento acerca das peculiaridades e necessidades dessa faixa etária.

Assim, ressaltamos também a importância da criação de espaços que possibilitem a essas professoras refletir sobre suas práticas e também problematizar o seu processo formativo, uma vez que ficou evidente em suas falas a necessidade de buscar, estudar e encontrar alternativas para o trabalho com as crianças de seis anos, que segundo elas próprias “são diferentes das crianças de sete anos”.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. Imagens quebradas. Revista **Criança do Professor de Educação Infantil**. n. 41, p. 3-7, mar. 2006.

BARBOSA, M. C. S. Ponto de vista: o ensino obrigatório aos seis anos e sua ampliação para nove anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Pedagógica**. v. 10, n 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1982.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento compartilhado: um estudo a partir das narrativas de professores do Ensino Fundamental**. 2001. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. (Org.) **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BORBA, A. M. O. brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 42,**

de 19-12-2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituiC3.htm. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC/Unesco, 1993.

_____. Lei 8.069/90 (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC/UNESCO, 1993.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Crêterios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília- DF.: MEC/SEF, 1995.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 dez. 1995. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 22 jul. 2007.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 13 jul. 2007.

_____. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Mec, 1998b.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=category§ionid=6&id=76&Itemid=227. Acesso em: 12 jul. 2007.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações Gerais. Brasília, julho de 2004a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – [1º] Relatório do Programa. Brasília, julho de 2004b.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – [3º] Relatório do Programa. Brasília, maio de 2006b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006c.

CERISARA, A. B. De como o Papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, M.(Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jontiem, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-9.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20, de 2 de dezembro de 1998. Estabelece consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 1998 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB20_1998.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 agosto, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 out. 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6, 32 e 87 da Lei n 9.394/1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 5, de 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Reexaminado pelo Parecer n. 7 de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Parecer n. 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jul. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf. Acesso em: 15 jul. 2007.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação: era uma vez...quer que conte outra vez?** Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext. Acesso em 14 ago. 2007.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA. La concepción de La actividad de estudio de los escolares. In: In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Editorial Progreso: Moscou, 1987. p.316-337.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDO, V. SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. B. G.; MELLO, S. A. (Orgs.).

Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf. Acesso em: 23 mar. 2008

_____. Para uma pedagogia da infância. **Revista Pátio:** Educação Infantil, ano 5, n. 14, p. 6-9, jul./out. 2007.

FARIA, A. L. G. de, DEMARTINI, Z. de B. F. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias da pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, F. das C. Ponto de vista: o ensino obrigatório aos seis anos e sua ampliação para nove anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Pedagógico.** v. 10, n. 37, p. 50-53. Porto Alegre: ARTMED, fev./abr. 2006.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. (Org.). **Piaget – Vygotsky:** novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar, **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001, 70p.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. da. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002

FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

_____. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: 16 CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: Seminário Linguagens em Educação Infantil, 2007, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas, SP, UNICAMP. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/>. Acesso em 12 jan.2008.

ISAIA, S. M. de A. A teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço inicial. **Cadernos de pesquisa e extensão**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC, Santa Maria, 1999.

KRAMER, S. ; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, out., 2006.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Crianças pedem respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pró-posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar.1999.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de linguagens**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE**, 2006, Brasília. Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília – DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/>. Acesso em: 13 ago.2007.

ORDONEZ, V. M. A educação fundamental no século XXI. In: DELORS, J. A **Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de.; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Participação na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, São Paulo; Junqueira e Marin, 2007.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Segmento, n. 9, n. 101, set. 2005.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago, 1991,. Versão eletrônica disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002. Acesso em: 26 de abr. 2008.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** 1999. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf. Acesso em: 12 maio 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in) visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. B. G. da. A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. **Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, n. 14, p. 29-31, jul./out. 2007.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita.** 2008. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, 158p. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v.III, Madrid: Visor, 1995.

_____. **La imaginación y el arte em la infância.** Madrid: Akal Editor, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: WEISZ, T. **Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.** Projeto Ipê. São Paulo: 1985.

_____. **Alfabetização, Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos.** Disponível em:

www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=34. Acesso em: 15 nov. 2006.

WERTSCH, J. V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MATRIZ DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DADOS GERAIS DO SUJEITO DA PESQUISA:

Nome:

Pseudônimo: Idade:

Data de nascimento:

Formação profissional:

Tempo de atuação na docência e tempo de serviço:

Tempo de atuação como alfabetizadora:

Carga horária semanal:

Funções desempenhadas nas escolas:

Escola:

Dados gerais sobre a turma em que atua: Quantas crianças? Meninos e meninas? Negros? Brancos? Indígenas? Idades? Tens conhecimento de quantas dessas crianças já freqüentam a educação na esfera pública desde a creche (desde ano passado, desde a pré-escola...)? Quais freqüentam ambientes com leitores? Qual o nível sócio-econômico dessas crianças?

ROTEIRO DA ENTREVISTA A PARTIR DOS TÓPICOS-GUIA:

1. Motivação para trabalhar com o primeiro ano
2. Concepções sobre infância e criança
3. Concepções sobre leitura e escrita
4. Significado do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental
5. A maneira como organiza sua prática para trabalhar com essas crianças.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, outubro de 2007.

Prezada Professora

Você está colaborando, através de sua entrevista, para o projeto de pesquisa intitulado: **“A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria³⁶”**, da mestranda Luciana Dalla Nora dos Santos, orientado pela Prof.^a Dr.^a. Doris Pires Vargas Bolzan. Assim, para que possamos utilizar os dados coletados nas observações das reuniões desenvolvidas no Grupo de Professores Alfabetizadores, bem como as respostas de sua entrevista na pesquisa, com total sigilo de seus dados pessoais, solicito seu nome completo, seu número do R.G (carteira de identidade) e CPF, bem como sua assinatura neste termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Eu, _____, R.G.
_____, CPF _____, concordo que o dados referentes as observações das aulas que foram desenvolvidas por mim, bem como as respostas de minha entrevista sejam usadas para o referido projeto de pesquisa, sendo que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura: _____.

Luciana Dalla Nora dos Santos
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

³⁶ Título do projeto de pesquisa sujeito a modificações.