

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JOSY CRISTINE MARTINS

A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a
atividade principal em questão

Maringá

2013

JOSY CRISTINE MARTINS

A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a
atividade principal em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

M386t Martins, Josy Cristine.
A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: a atividade principal em questão / Josy Cristine Martins. – Maringá, 2013.
163 f. : il.

Orientador: Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Educação de crianças – Aspectos psicológicos. 2. Estudantes do ensino fundamental - Psicologia. 3. Estudantes da educação infantil - Psicologia. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. III. Título.

CDD: 370.15
CDU: 159.9

JOSY CRISTINE MARTINS

A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá – UEM (Orientadora)

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Nádia Mara Eidt Pinheiro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Aprovada em: 23 de Setembro de 2013

Local da defesa: Campus Sede Universidade Estadual de Maringá, sala 06 bloco 118

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, *José Pio Martins* e *Cleusa
Devides Martins*, meus maiores exemplo de
vida, de humildade, de amor, de dedicação...
Sem vocês, nada disso seria possível!

AGRADECIMENTOS

O espaço é pouco para agradecer a todos aqueles que participaram da trajetória que foi a construção desta dissertação. Mas alguns nomes não podem deixar de aparecer.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, *Marilda Gonçalves Dias Facci*, pessoa por quem tenho grande admiração e respeito e que, com toda paciência e gentileza, me guiou, me apoiou e, mais que tudo, sempre confiou em mim.

Às minhas irmãs, *Daiane Cristine Martins* e *Liana Cristine Martins*, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos.

Aos meus queridos amigos *Alexandre Israel-Pinto* e *Nilda Emiko Nozaki Israel*. Faltam palavras para agradecer tudo o que vocês fizeram por mim nesses mais de dois anos. Vocês foram fundamentais na minha vida acadêmica e pessoal. Obrigada por abrirem a casa e o coração de vocês para mim...

A todos os meus amados amigos de Curitiba, São Paulo, Dublin, Maringá, Sengés... Não importa onde estejam, vocês são fundamentais na minha vida.

À CAPES, por financiar parte desta pesquisa, por meio da bolsa de estudos.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil e à Escola Pública do Ensino Fundamental onde realizamos a pesquisa de campo, pela gentileza e atenção com que nos acolheram em suas instituições. E às crianças que participaram da pesquisa, tornando os meus dias de observação mais divertidos.

Aos professores do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e à Banca Examinadora, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta pesquisa. Em especial à professora *Adriana de Fátima Franco*, que tem me acompanhado desde a graduação em Psicologia, meu eterno carinho e admiração!

A todos vocês, com muito carinho, muito obrigada!

A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar se, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, está havendo uma preparação das crianças para a escola, momento em que começa a emergir como atividade principal a atividade de estudo. Com esta pesquisa pretendemos contribuir para a compreensão desse momento tão peculiar de desenvolvimento que é a transição de uma etapa à outra, de forma que possamos contribuir na construção de uma escola humanizadora, transformadora, transmissora dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente. Para tanto, realizamos um estudo teórico-prático, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural. Assim, esta dissertação se desenvolve ao longo três seções. Na primeira seção traçamos o percurso histórico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil. Na segunda seção exploramos os conceitos estudados pela Psicologia Histórico-Cultural que deram sustentação à compreensão e análise dos dados. Na terceira seção, após algumas considerações acerca do método do materialismo histórico e dialético, apresentamos as instituições e as crianças participantes da pesquisa para, então, passarmos à análise da realidade escolar observada, a partir de três categorias: *a criança e a função da escola; a criança e a atividade principal; a preparação da criança para a escola*. A pesquisa empírica aconteceu em duas etapas: primeiro em um Centro Municipal de Educação Infantil e, na sequência, em uma Escola Pública do Ensino Fundamental, ambas na cidade de Maringá. Para coletar os dados elegemos, como instrumento de pesquisa, a entrevista (feita com as crianças e com os pais) e a observação (do cotidiano escolar). Nas entrevistas com as crianças utilizamos o desenho como recurso mediador. Embora não tenhamos feito entrevistas com as professoras, na análise dos dados valemo-nos, também, de algumas falas delas que havíamos registrado nas observações e/ou em conversas informais. Por fim, concluímos que a falta de articulação e integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem refletido negativamente na preparação das crianças para a essa nova fase do desenvolvimento infantil que é a entrada no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, Educação Infantil, Ensino Fundamental, brincadeira, atividade de estudo.

The Student's Transition Process from Early Childhood Education to Elementary School: the leading activity in question.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze if, during the transition process from early childhood education to elementary school, the children are being prepared to school, moment when the study activity emerges as the main activity. With this research we intend to contribute to the understanding of this peculiar moment of the child's development that is the transition from one stage to the other, in a way that we can contribute to the construction of school that is humanized, transforming, and that transmits the knowledge social historically elaborated. This research was conducted through a theoretical and empirical study, based on the Historical-Cultural Psychology. Hence, this dissertation was build up along three sections. On the first section we walked through the history of Early Childhood Education and Elementary School in Brazil. On the second section we explored the concepts studied by Historical-Cultural Psychology that will help us comprehend and analyze our data. On the third section, after a brief consideration about the historical and dialectical materialism method which is on the basis of historical-cultural theory, we presented the institutions and the children that were a part of our research. And so, we moved on to analyze the reality we observed based on three categories: *the child and school's function; the child and the leading activity; child's preparation to school*. Research's data were collected twice: first at an Early Childhood Education Center and, later on, at an Elementary Public School, both located in the city of Maringá. To collect the data we elected, as instruments, the interview (done with the kids and the parents) and the observation (of school's daily routine). In the interviews with the kids, we used drawings as a mediator resource. Although we haven't done interviews with the teachers, during our analysis we did use some information collected from them during the observations and/or informal conversations. Finally, we concluded that the lack of coordination and integration between Early Childhood Education and Elementary School has reflected negatively in preparing the children to this new phase of child development that is their entrance into Elementary School.

Key words: Historical-Cultural Psychology, Early Childhood Education, Elementary School, play, study activity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: (DES)ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	15
1.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	17
1.2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	33
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO.....	39
1.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	44
2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA.....	47
2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	47
2.2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO.....	50
2.3 O PROBLEMA DA IDADE E AS CRISES NO DESENVOLVIMENTO.....	56
2.4 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA SEGUNDA INFÂNCIA.....	62
2.5 RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	70
2.6 TECENDO CONSIDERAÇÕES: A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA, O SIGNIFICADO SOCIAL, O SENTIDO PESSOAL E O PROCESSO DE ALIENAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	74
3 O COTIDIANO DA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
3.1 O MÉTODO DE PESQUISA.....	77
3.2. CIRCUNSCREVENDO A PESQUISA.....	82
3.2.1 Conhecendo as escolas e as crianças participantes da pesquisa.....	84
3.2.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).....	85
3.2.1.1.1 O Projeto Político-Pedagógico do CMEI.....	86
3.2.1.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental.....	89

3.2.1.2.1 O Projeto Político-Pedagógico do Ensino Fundamental.....	91
3.2.1.3 As crianças participantes da pesquisa.....	92
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PREPARANDO (OU NÃO?) O ALUNO PARA A ESCOLA.....	95
3.3.1. A criança e a função da escola.....	95
3.3.2. A criança e a atividade principal.....	104
3.3.3. A preparação do aluno para a escola.....	113
3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	139
Apêndice I – Roteiro de Entrevistas com alunos e pais.....	139
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	141
Apêndice III – Quadro de observações realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).....	143
Apêndice IV – Quadro de observações realizadas na escola de Ensino Fundamental....	144
ANEXOS.....	145
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.....	145
Anexo B – Desenho das sete crianças da Educação Infantil antes da visita à escola do Ensino Fundamental.....	147
Anexo C – Desenho de seis das sete crianças da Educação Infantil após a visita à escola do Ensino Fundamental.....	154
Anexo D – Desenho das crianças no Ensino Fundamental.....	160

INTRODUÇÃO

O nosso interesse pelo estudo articulado entre Psicologia e Educação remonta-se à época da graduação em Psicologia, quando tivemos a oportunidade de fazer alguns estágios na área, bem como desenvolver alguns projetos. Entre os projetos destacamos o Projeto de Iniciação Científica (PIC), iniciado no quarto ano da graduação, que motivou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de três a quatro anos de um Centro de Educação Infantil de Curitiba*. O objetivo do nosso TCC, assim como o do PIC, foi analisar como as interações sociais estabelecidas entre as crianças que frequentavam o Centro de Educação Infantil, e entre elas e os adultos, contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Nessa mesma época, com os estágios e as pesquisas, aprofundamos o contato com a Psicologia Histórico-Cultural, teoria que fundamenta nossa prática ainda hoje.

Como sabemos, o tema *Educação* está constantemente presente nos meios acadêmicos, na mídia, na política, e é abordado nos mais diferentes aspectos. Nos últimos anos, no âmbito dos estudos da Psicologia Escolar e Educacional, alguns assuntos têm tido especial destaque como, por exemplo, a formação (ou falta de) dos professores, a medicalização das crianças, a qualidade do ensino e, após a promulgação da política pública de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em 2006, intensificaram-se as discussões acerca da educação das crianças até seis anos.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, foi determinada pela lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 e, desde então, as escolas do Ensino Fundamental e os Centros de Educação Infantil têm vivenciado uma série de dificuldades para se adaptarem a tal determinação. É comum ouvirmos e lermos depoimentos de professores, coordenadores e até mesmo dos pais, sobre a incerteza do que fazer e como fazer com as crianças que estão no último ano da Educação Infantil e com aquelas que iniciaram o Ensino Fundamental. A nova política despertou o interesse dos pesquisadores, inclusive a nossa, para essa fase tão peculiar do desenvolvimento infantil, qual seja, a transição de uma etapa do ensino para outra.

Mas, por que incluir as crianças de seis¹ anos no Ensino Fundamental? De acordo com a documentação elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (2007), a ampliação do Ensino Fundamental é resultado dos esforços dessas instituições para garantir a universalização do acesso à educação. Além disso, são apontados outros motivos que evidenciam a busca pela superação dos problemas que a educação brasileira tem enfrentado historicamente, como a dificuldade de acesso à educação por parte das crianças da camada menos favorecida, o analfabetismo e o fracasso escolar. Embora essa política demonstre um avanço no campo da Educação, questionamo-nos se, ainda que de maneira sutil, não está havendo uma reprodução da Educação baseada na teoria da carência cultural vivenciada no país por muitos anos.

Outra discussão que ganhou força com a lei 11.274/2006 diz respeito à estruturação da proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A criança de seis anos que, até então, era atendida na Educação Infantil, passa a ser responsabilidade do Ensino Fundamental. Mas, e o conteúdo pedagógico? O que deve ser trabalhado em cada uma dessas instituições? A criança deve ser alfabetizada na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Qual é o papel de cada uma dessas instituições com a nova estruturação da Educação Básica? Essas são só algumas questões que tornam-se objeto de nossas preocupações quando pensamos nas implicações que essa política pública traz para o cotidiano escolar. Não temos a pretensão de esgotar todo o assunto ou responder a todas essas questões, mas trabalharemos alguns aspectos que poderão auxiliar na elaboração de respostas a esses questionamentos.

Na análise das orientações formuladas pelo MEC e organizadas por Beauchamp, Pagel & Nascimento (2007) sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, vemos que há uma preocupação, por parte dos governantes, com a reorganização do ensino quando postulam que, “o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (p. 6).

Sobre isso, nos apoiamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que estabelece como função primeira da educação a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que só é possível pelo intermédio de uma ação pedagógica

¹ Inicialmente, a política de ampliação do Ensino Fundamental havia delimitado que deveriam estar matriculadas no primeiro ano crianças que completassem seis anos até o dia 31 de março. No entanto, a Resolução nº 6 de 2010, do Conselho Nacional de Educação, autorizou, em caráter excepcional para o ano de 2011, a matrícula de crianças com cinco anos de idade, independentemente da data de aniversário. Ainda que a excepcionalidade fosse para o ano de 2011, veremos na nossa pesquisa (realizada em 2012) que apenas uma, das sete crianças observadas, completou 6 anos antes de 31 de março.

apropriada. Portanto, conhecer a relação que existe entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para que a educação cumpra com a sua função. Ao explicar a questão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, Vigotski² (2003) afirma que esses processos não coincidem, pois “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”, e acrescenta que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 118).

Concordamos com Gruzdev (citado por Kostiuk, 2005) quando afirma que “freqüentemente o ensino está a tal nível que, em vez de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, na realidade sufoca-as” (p. 25). Diante disso nos perguntamos como, então, a Psicologia pode contribuir para que o ensino atinja seus reais objetivos? Encontramos a resposta na explicação de Kostiuk (2005):

Isto conduz-nos à necessidade de esclarecer como influi o ensino sobre o desenvolvimento intelectual e sobre o desenvolvimento das características psíquicas, e à necessidade de encontrar maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino sob o ponto de vista da sua influencia no desenvolvimento do pensamento, da memória e dos demais processos mentais (p. 26).

Tendo em vista as dificuldades desencadeadas por esta nova estruturação da educação, o MEC (2010), na Resolução nº 7/2010, destaca a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que aquela repense sua práxis, como uma forma de auxiliar especialmente as professoras que irão receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Na tentativa de auxiliar as instituições de ensino neste processo de modificação e ampliação do Ensino Fundamental, o MEC (2004) redigiu algumas orientações, entre as quais é interessante destacar a necessidade de:

reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. (p. 22)

² Nas traduções para o português encontramos diversas grafias para o nome de Vigotski: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, entre outras. Nesta pesquisa adotamos “Vigotski”, mas, nas referências, mantivemos a grafia original presente em cada obra.

Pensando nisso, e nas contribuições que a Psicologia pode dar à Educação, propomos algumas questões a serem trabalhadas na nossa dissertação: O que essas crianças esperam da escola é realmente aquilo que as escolas têm para lhes oferecer? No cotidiano escolar, como está se desenvolvendo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Nos dois níveis de ensino, as crianças estão sendo preparadas para a escola e, mais especificamente, para a atividade de estudo?

A partir dessas questões elaboramos a nossa pesquisa com o objetivo de analisar se, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, está havendo uma preparação das crianças para a escola, momento que começa a emergir como atividade principal o estudo. A nossa análise fundamenta-se no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural elaborada por L. S. Vigotski (1896-1934) e seus continuadores, tendo como foco a atividade principal. Sendo assim, distribuímos o conteúdo da nossa pesquisa em três Seções.

Como o título sugere, *História da Educação no Brasil: (Des)Encontros entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, na primeira Seção do nosso trabalho faremos uma breve retomada da história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil. Quando nos propomos a fazer um estudo baseado na teoria histórico-cultural, voltar nosso olhar para história é ponto crucial. Se quisermos compreender as nossas escolas de hoje, precisamos conhecer suas histórias, como elas foram se estruturando ao longo do tempo, pois elas são o reflexo da realidade de que fazem parte.

Na segunda Seção, intitulada *Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento do psiquismo da criança*, apresentaremos os conceitos propostos pelos estudiosos da teoria histórico-cultural que darão suporte à nossa pesquisa. Antes de introduzirmos a teoria propriamente dita, apresentaremos brevemente o contexto histórico sob o qual foi construída a teoria histórico-cultural no início do século XX. Isto feito, seguiremos com os estudos acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e da teoria da atividade para, então, abordarmos a problemática da idade, as crises no desenvolvimento e a periodização do desenvolvimento humano, conforme proposto por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev (1903-1979) e D. B. Elkonin (1904-1984).

Nesta Seção nos dedicamos, com especial atenção, ao estudo da atividade principal na segunda infância: a brincadeira ou jogo de papéis e a atividade de estudo. Aprofundamos-nos um pouco mais neste item por contemplar as duas fases do desenvolvimento que são o ponto central da nossa pesquisa: a idade pré-escolar e a idade escolar.

A terceira Seção deste trabalho será dedicada à apresentação e análise dos dados coletados. Primeiramente, faremos uma discussão inicial acerca do método do materialismo

histórico e dialético, que tentaremos aplicar à análise da realidade observada na pesquisa empírica. Em seguida apresentaremos as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental onde coletamos nossos dados, bem como as sete crianças que fizeram parte das duas etapas da coleta.

Para finalizar essa Seção nos ateremos à análise dos dados levantados nas duas etapas desta investigação, visando compreender como está acontecendo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e se, nesse processo, está havendo uma efetiva preparação das crianças para a escola e, portanto, para a atividade de estudo. Tendo em mente o conteúdo teórico abordado na segunda Seção, procederemos à análise dos dados coletados nas observações junto às crianças, pais e professoras. Para tanto, focaremos três categorias de análise: *a criança e a função da escola; a criança e a atividade principal; e a preparação da criança para a escola.*

O que pretendemos, com a nossa pesquisa, é contribuir para a compreensão desse momento tão peculiar de desenvolvimento que é a transição de uma etapa do desenvolvimento para outra. Vigotski (2006a) afirma que esse momento de transição se configura como um momento de crise, pois provoca profundas mudanças no psiquismo da criança. Entretanto, Leontiev (2006) nos ensina que, se compreendemos como e porque acontecem essas mudanças, podemos evitar ou, ao menos, amenizar as crises. Se buscamos uma escola *humanizadora, transformadora, transmissora dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente*, precisamos conhecer as crianças (como se constituem e se desenvolvem) a quem elas se destinam.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: (DES)ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

No início do manuscrito *A ideologia Alemã*, Marx³ e Engels⁴ (2008) afirmam: “conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história”. Na conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, realizada em 2008, intitulada *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, Saviani questionou: “Por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores?” Ele mesmo responde:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (Saviani, 2008, s/p).

E o autor continua chamando nossa atenção para o fato de que o atual trabalho educativo, com seus avanços e retrocessos, é resultante de construções históricas que sofrem as determinações do passado, mas podem ser modificadas conforme a atuação que tivermos no presente.

Diante disso, quando nos propomos a estudar o processo de transição pelo qual passa a criança ao sair da Educação Infantil e entrar no Ensino Fundamental e a entender como as crianças estão sendo preparadas para a escola, é fundamental conhecermos a história das instituições de ensino, atores ativos no decorrer de todo esse processo, pois a prática escolar que encontramos nas escolas é fruto do desenvolvimento histórico dessas instituições, produzidas socialmente.

³Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um filósofo alemão, economista, cientista social, jornalista e teórico político. Em 1941 Marx defendeu sua tese de doutoramento em Filosofia, na Universidade de Iena, na qual defende o materialismo histórico dialético, buscando superar o pensamento de Hegel e Feuerbach. Em 1844, já em Paris, Marx conheceu Friedrich Engels, com quem, em 1948, publicou *O Manifesto Comunista*, o primeiro esboço da teoria marxista. O primeiro volume da principal obra de Marx, intitulada *O Capital*, foi publicado em 1867; e os volumes II e III foram editados por Engels e publicados em 1885 e 1894, respectivamente.

⁴Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo alemão que, em parceria com Marx, desenvolveu o socialismo científico. Apesar de sua condição social elevada (seu pai era um rico industrial), seu contato com os operários das fábricas lhe possibilitou desenvolver uma visão crítica sobre o capitalismo.

Nesta seção nos propomos a fazer um estudo, ainda que breve, da história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil. Entendemos que percorrer este caminho nos permitirá compreender que mudanças sociais, econômicas, políticas contribuíram para que a educação brasileira chegasse à atual conjuntura.

Antes de iniciar o estudo da história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental propriamente, precisamos contextualizar a situação do Brasil à época da colonização, fato este que influenciou diretamente a estruturação das instituições escolares ao longo dos séculos. O Brasil foi colonizado quando a burguesia europeia, enriquecida com a Revolução Comercial, via-se diante da necessidade de expandir o comércio e buscar novos produtos. A forma como Portugal colonizou o Brasil reflete a situação econômica e cultural portuguesa no século XVI, a qual era bastante diferente daquela vista em países como a Inglaterra e a França. Enquanto estes dois países caminhavam para o capitalismo, incentivando a manufatura e abrindo espaço às ideias iluministas, Portugal ainda mantinha a mentalidade medieval, buscando atender aos interesses da Coroa, preso que estava à herança cultural clássico-medieval, preservando o latim, a filosofia e a literatura cristã (Aranha, 2010).

Segundo Saviani (2005), o processo de colonização engloba três momentos que se articulam dialeticamente: 1- a posse e exploração da terra mediante a subjugação de seus habitantes; 2- a educação enquanto aculturação⁵; e 3- a catequese. Quando da colonização, Portugal trouxe para o Brasil uma economia agrícola, baseada na exploração da terra, inicialmente com a extração do pau-brasil e, a partir de 1530, com o sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Aranha (2010) afirma que “nesse contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial” (p. 139). Assim, a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação somente com o advento do capitalismo.

No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios necessários à existência humana. Nesse período - anterior à divisão social do trabalho -, a produção e reprodução da vida social se realizavam em níveis tão

⁵Aculturação diz respeito aos "fenômenos resultantes do contato direto e contínuo entre grupos de indivíduos representantes de culturas diversas, e as subsequentes mudanças nas configurações culturais de um ou de ambos os grupos" (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). No processo de aculturação que ocorre por ocasião da colonização há aquisições, trocas e reinterpretções entre as duas culturas e nenhuma cultura se impõe completamente sobre a outra, mas, dependendo das condições históricas, criam uma situação de desigualdade, onde uma cultura sobressaia à outra.

pouco desenvolvidos que não se exigiam outras formas de educação que não a do simples convívio (Duarte, 2009, p. 5).

Nas sociedades pré-capitalistas a educação escolar era secundária, pois prevalecia a educação por intermédio do trabalho, ou seja, o homem educava-se diretamente na atividade laboral. “A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber”. Como consequência, a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação (Duarte, 2009, p. 6).

Seguiremos nossos estudos buscando compreender as condições de desenvolvimento da sociedade brasileira que fizeram com que a educação escolar se tornasse a forma dominante de educação no Brasil. Antes de continuar, precisamos esclarecer os motivos que nos levaram a fazer um estudo separado do início da história da educação infantil e do ensino fundamental, para depois unir esse estudo. Nossa intenção não é, de forma alguma, reforçar a ruptura institucional que, como veremos, ainda perdura, mas mostrar que, além de terem nascido em momentos históricos diferentes (a história da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente se comparada à história da educação como um todo), por algum tempo essas instituições caminharam paralelamente, porém com objetivos e funções bastante distintas, tendo seus caminhos se cruzado recentemente.

1.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A história do Ensino Fundamental no Brasil tem início em 1549, ano em que o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, chegou ao país trazendo consigo o primeiro grupo de jesuítas – composto por quatro padres e dois irmãos, comandados por Manuel da Nóbrega – responsável pela disseminação da educação no território brasileiro. Saviani (2010) divide a educação no Brasil-Colônia em três etapas. A primeira etapa, ou “período heroico”, teve início em 1549, com a chegada dos jesuítas; a segunda etapa (1599-1759) foi marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica, centrada na *Ratio Studiorum*; e a terceira e última etapa, ou a “era pombalina” (1759-1808), distingue-se pela inauguração do segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Nos dois primeiros séculos da colonização os jesuítas monopolizaram a educação, uma vez que vinham apoiados pela Coroa Portuguesa e pelas autoridades que estavam na colônia,

embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas, os mercedários, os oratorianos e os capuchinhos também estivessem presentes na época, desenvolvendo alguma atividade educativa, ainda que em menor escala.

No Brasil os jesuítas instalaram, em Salvador, uma escola de “ler e escrever”, dando início “ao processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759” (Aranha, 2010, p. 140). O ensino organizado pelos jesuítas era, nas palavras de Saviani (2010, p. 41), um “esboço de um sistema educacional” e tinha objetivos distintos para os gentios e para a elite colonial.

Manuel da Nóbrega havia elaborado um plano de educação que previa para os índios a catequese (sua conversão à fé cristã) e a instrução (aprendizagem do português). Para a elite estava previsto o ensino do português, da doutrina cristã, da leitura e da escrita, além de atividades opcionais, voltadas aos interesses e condições específicas da colônia.

A aplicação do plano de Manuel da Nóbrega encontrou uma série de oposições quando as “Constituições da Companhia de Jesus” começaram a vigorar em 1556; mas estas foram depois superadas pelas orientações contidas na *Ratio Studiorum*, obra publicada em 1599. A *Ratio Studiorum* estava calcada nos elementos da cultura europeia, portanto não estava preocupada com a instrução dos índios, mas com a educação dos filhos dos colonos e dos futuros sacerdotes. (Ribeiro, 1998). A *Ratio Studiorum* equivalia, em termos pedagógicos, ao que se chamou na modernidade de pedagogia tradicional⁶ (Saviani, 2010).

Essa orientação pedagógica dominou o cenário educacional brasileiro até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus, por não atender mais aos interesses da colônia e da metrópole. Este fato deu início ao terceiro período da educação no Brasil-Colônia, também chamado de “era pombalina”. Influenciado pelos ideais iluministas, esse novo período apresenta diversas reformas – as “Reformas Pombalinas” – cuja finalidade era libertar-se do monopólio educacional jesuítico, sob a alegação de que essa forma de ensino estava na contramão dos métodos modernos de fazer ciência, os quais se baseavam nas novas ideias empiristas e utilitaristas (Saviani, 2010).

As principais mudanças trazidas pelas reformas ocorreram em 1772, com a implantação do ensino público nos três níveis de aprendizado o primário, secundário e o superior - e a implantação das aulas avulsas ou régias. A denominação “aulas régias” foi

⁶ Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem segundo a qual o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando e a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para essa vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada como criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (Saviani, 2010, p. 58).

utilizada para reforçar o domínio do Estado em detrimento da Igreja, pois, pela primeira vez, o Estado “assumia diretamente a responsabilidade da educação, tornando-a leiga, embora a religião católica continuasse obrigatoriamente presente” (Cardoso, 2005, p. 180). O sistema de ensino baseado nas aulas régias permaneceu no Brasil até 1834 e, enquanto esteve em vigência, caracterizou-se por seu aspecto centralizado, pela falta de autonomia pedagógica, pela divisão em níveis de ensino – Estudos Menores e Estudos Maiores - e pela restrição do acesso à educação a uma parcela da população (Cardoso, 2005).

Aranha (2010) destaca que não podemos nos esquecer de que naquela época as aulas não eram ministradas em prédios escolares como o são hoje. As aulas aconteciam, em sua maioria, nas casas dos professores ou nas fazendas, em espaços precários e improvisados. O método de ensino que utilizavam era o individual, o mesmo utilizado na escolarização doméstica, ou seja, aqueles que tinham algum conhecimento ensinavam aqueles que nada sabiam (Faria Filho, 2007). Esse sistema de ensino vigorou no Brasil até o início do século XIX, quando ocorreu a mudança da família real para a colônia.

Em 1808 a família real e a corte portuguesa transferiram-se para o Brasil como consequência dos atritos com Napoleão. A transferência foi feita sob a proteção da Inglaterra, o que reforçou a dependência brasileira para com o governo britânico, dificultando a luta pela independência. Nessa nova fase, chamada pelos historiadores de *fase joanina*, foram feitas algumas alterações na estrutura de ensino do país, o qual passou a ser composto por três níveis: o primário, direcionado ao aprendizado da leitura e da escrita; o secundário, que continuou sendo organizado por aulas régias; e o superior. Aranha (2010) afirma que no século XIX “(...) não havia um política de educação sistemática e planejada e as mudanças eram feitas à medida que os problemas surgiam” (p. 221).

Villela (2007) menciona que a modificação do ensino primário foi tímida, ficando este ensino quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, às famílias, pois os interesses da elite monárquica não se estendiam à educação da maioria da população, ainda predominantemente rural, como esclarece Aranha (2010). No início do século XIX a família brasileira continuava caracterizada como uma “família colonial”, e a educação permanecia informal e de responsabilidade da família (Cunha, 2007). Nas grandes propriedades rurais, cabia aos padres ensinar os filhos dos fazendeiros, seus agregados e até seus escravos; já nos espaços urbanos a escolha ficava a cargo da família, dependendo de suas posses e objetivos. Como a sociedade ainda não havia internalizado este novo modelo escolar, continuava sendo comum a prática do ensino no âmbito familiar (Villela, 2007).

Após a proclamação da independência, em 1822, os dirigentes do país começaram a dar mais atenção à educação, como vemos na Constituição do Império de 1824, a qual decretou que a instrução primária era um direito inviolável dos cidadãos brasileiros e seria ofertada gratuitamente. Merece atenção aqui, como pondera Cury (2005), o termo “cidadãos brasileiros”, pois à época estavam excluídos deste seleto grupo os índios, os escravos, os negros e as mulheres. O direito à educação não se constituía, portanto, como um direito universal de cidadania, mas como um direito apenas de uma classe social específica: a elite brasileira. Afirma Ribeiro (1998):

A conquista da autonomia política impôs exigências à organização educacional brasileira. Mas as condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituíram sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar. ... Desta forma, a organização escolar brasileira, na primeira metade do século XIX, apresentava graves deficiências quantitativas e qualitativas. As escolas de primeiras letras eram em número reduzido, assim como era limitado seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. ... Não houve uma distribuição racional de escolas pelo território brasileiro porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados. (pp. 47-54).

Baseado no princípio da descentralização administrativa, o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias a responsabilidade pela organização do sistema de ensino primário e secundário e pela formação de professores. Ao assumir o poder nas províncias, os dirigentes, escolhendo as nações europeias como modelo de sociedade a ser alcançado, concluíram que o que distanciava o Brasil das nações civilizadas era a falta de instrução do nosso povo. Os dirigentes entendiam que era preciso instruir todas as classes para que alcançassem estágios mais avançados da civilização, além de acreditarem ser a educação uma eficiente arma contra a criminalidade (Villela, 2007).

A instrução pública primária recebeu destaque especial nas determinações da Reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331-A de 1854), sobretudo no que se refere à obrigatoriedade do ensino, prevendo a aplicação de multa aos pais ou responsáveis que não garantissem o ensino elementar às crianças com mais de sete anos. Quanto à organização dos estudos, a escola foi dividida em duas classes: as escolas de primeiro grau, responsáveis pela instrução elementar; e as escolas de segundo grau, que cuidavam da instrução primária superior. O ensino das escolas de primeiro grau era organizado visando à “instrução moral e religiosa, a leitura e a

escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (Saviani, 2010, p. 131/132). A Reforma Couto Ferraz deu os primeiros indícios da presença, no Brasil, dos ideais positivistas e liberais que, mais tarde, influenciariam fortemente a libertação dos escravos e a proclamação da República (Aranha, 2010).

Apesar de todos os esforços para implantar um sistema educacional eficaz no Brasil durante o século XIX, muitas dificuldades surgiram, atravancando o processo. Duas hipóteses são analisadas por Saviani (2010) para explicar tal fato. Uma refere-se às condições materiais precárias decorrentes do financiamento insuficiente para a educação; e a outra, ao problema da mentalidade pedagógica, que, entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, “articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional” (p. 168).

Destarte, as dificuldades para a concretização de um sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. O caminho da implantação do sistema nacional de ensino abrangendo esses dois aspectos, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil, fato cujas consequências se manifestam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (Saviani, 2010, p. 168).

Os atritos entre a monarquia e os republicanos ficaram cada vez mais evidentes a partir da década de 1870, especialmente no campo da educação. Tendo como ponto de partida as teses liberais e democráticas moderadas, os republicanos colocavam a educação como fator de resolução dos problemas sociais, entendendo que a frequência à escola permitiria a formação do homem alfabetizado e, portanto, progressista, e assim se tornaria “a grande arma da transformação da sociedade brasileira” (Hilsdorf, 2006, p. 60). Em suas propagandas políticas os republicanos acusavam a monarquia de ser responsável pela ignorância da sociedade brasileira e asseguravam que a educação não avançaria se o poder continuasse nas mãos conservadoras e centralizadas do Império.

A proclamação da República em 1889 deu-se como consequência dos problemas que a Monarquia vinha enfrentando desde a segunda metade do século XIX e que se intensificaram na década de 1870. A diminuição da produção de açúcar e algodão provocara uma crise

econômica que só foi superada com a expansão do cultivo de café. Além disso, a imigração europeia aumentava consideravelmente e aos poucos foi substituindo a mão de obra escrava.

Finda a monarquia, instaura-se no Brasil o regime republicano, forma de governo caracterizada pela concentração do poder na mão de poucos, mais especificamente de uma minoria elitizada. A República Velha é dividida em dois períodos: a República da Espada, período entre 1889 e 1904, quando o país foi governado por dois militares, Marechal Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto; e a República Oligárquica, vigente de 1904 até 1930, em que prevaleceu a política café-com-leite, isto é, o país era governado ora por líderes paulistas ora por líderes mineiros – os principais produtores de café e leite, respectivamente.

Com a implantação do novo regime iniciam-se as discussões acerca da elaboração da primeira Constituição republicana, a qual entrou em vigor em 1891. Esta Constituição estava fundamentada no Positivismo de Augusto Comte, que viria a inspirar também a organização escolar da época. Sendo assim, os principais dispositivos constitucionais que influenciariam diretamente a organização escolar foram os relativos à descentralização do ensino, à separação da Igreja e do Estado e à laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Segundo Saviani (2010), conquanto as discussões do final do período imperial indicassem a “construção de um sistema nacional de ensino colocando a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou com essa expectativa” (p. 170). Para os republicanos, não havia sentido em centralizar a instrução popular estando-se em um regime federativo, que por natureza é descentralizado, até porque, no regime imperial, por excelência, centralizado, a instrução pública já estava descentralizada. Sobre isto afirma Freitas (2005):

A passagem para o regime republicano, quase ao final do século XIX, foi um fator decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse. Esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim-de-infância, uma nova escola normal, etc., também estabilizou normas, procedimentos, usos de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um novo tempo, um ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país (p. 165).

No que diz respeito ao ensino primário, a Constituição de 1891 não o especificou como responsabilidade do governo central, ou seja, não colocou como obrigação da União

legislar sobre a instrução primária, deixando-a sob a responsabilidade de cada estado (Cury, 2005). Desta forma, os estados começaram “a esboçar um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os *grupos escolares*” (Aranha, 2010, p. 298, grifos da autora). Hilsdorf (2006) afirma que, embora os grupos escolares aceitassem alunos das camadas populares, ainda não se configuravam como escolas das massas (ou escolas para todos), as quais só apareceram em meados da década de 1910.

As primeiras construções públicas voltadas especificamente para a instrução primária foram erguidas a partir da segunda metade da década de 1890, primeiro em São Paulo e depois em outros Estados brasileiros. Faria Filho (2007) mostra que os grupos escolares foram concebidos como templos do saber e colocaram em circulação o modelo de escola seriada. Com a seriação, os grupos escolares buscavam homogeneizar o ensino, separando por classes os alunos que estavam em um mesmo nível de aprendizagem, o que permitiria um melhor rendimento escolar; porém o padrão de exigência era alto, e assim colocava barreiras ao processo educativo e aumentava o número de repetentes nas primeiras séries, mostrando-se, por conseguinte, uma escola eficiente para atender aos objetivos da elite (Saviani, 2010).

Como sustenta Cunha (2007), este modelo de organização do ensino elementar visava atender um grande número de crianças, sendo “uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular” (p. 454); porém, o modelo político-econômico que predominava (agrícola-comercial-exportador) era contrário à distribuição do lucro, o que tornava as verbas destinadas ao atendimento popular insuficientes para um atendimento qualitativa e quantitativamente melhor, como observa Ribeiro (1998). Este fato, como expõe a mesma autora, colocava o educador diante de um dilema: atender menos e melhor, ou mais e pior. Ao elegerem a primeira opção, mais de dois terços da população em idade escolar continuaram excluídos da escola, o que explica o aumento do número de analfabetos, perpetuando a marginalização da maior parte da população brasileira (Ribeiro, 1998). Tendo isso em vista, não é de estranhar que na década de 1920 o índice de analfabetismo no país tenha atingido a assustadora taxa de 80%.

Esse cenário de “vergonha nacional” acionou o processo de expansão das escolas primárias, espalhando grupos escolares por todo o país, com o intuito de livrar-nos do analfabetismo. Além disso, cresceu o interesse pela educação quando esta começou a ser vista como instrumento de participação política mediante a transformação “dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (Saviani, 2010, p. 177). Estes acontecimentos

alavancaram os debates sobre educação e pedagogia nas décadas de 1920 e 1930. De um lado, os liberais defendiam os ideais da Escola Nova, “imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola” (Aranha, 2010, p. 302); em contrapartida, os conservadores, representados pelos católicos, defendiam a proposta da pedagogia tradicional.

Segundo Cunha (2007), o que norteou esse movimento de modernização da sociedade brasileira por meio da escola foi colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente. No campo pedagógico isto significou incluir recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência. Apesar de todos os esforços no sentido de modernizar a sociedade brasileira, a distribuição de verbas para a educação, como dissemos anteriormente, era insuficiente, fazendo com que as escolas públicas do país funcionassem em situação precária, como descreve Nunes (2007):

No início do século XX, na cidade de Salvador, por exemplo, as poucas escolas públicas encontradas eram antigas residências, muitas em ruínas. O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo que se permitia era o improvisado em barrica, caixões e pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidos a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras (p. 377).

A escola, como extensão da casa, revelava problemas sociais como habitação e saúde, visto que, por vezes, as crianças eram afastadas da escola por doença, necessidade de trabalhar e/ou de mudar de casa por conta dos sucessivos aumentos do aluguel (Nunes, 2007).

A quebra da Bolsa de Nova York em 1929 desencadeou a crise do café no Brasil, o que acabou estimulando o crescimento do mercado interno e trazendo mais oportunidades para a indústria brasileira. O quadro social e econômico do Brasil antes da Revolução de 1930 era de total atraso se comparado aos países desenvolvidos. A Revolução de 30 culminou com o golpe de Estado, pondo fim à República Velha e dando início à Era Vargas. Logo que tomou posse, Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1891 e passou a governar por decretos, já que a nova Constituição só foi sancionada em 1934. Ainda em 1930 Vargas criou o Ministério da Educação, medida que, de acordo com Saviani (2010), evidenciou a

orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-a em objeto de regulamentação por parte do governo central.

Entre as propostas de reforma do ensino merece destaque o Decreto 19.941, o qual introduziu o ensino religioso nas escolas pela primeira vez desde a proclamação da República. Como vimos anteriormente, uma das principais modificações imposta pela primeira constituição republicana fora a laicização do ensino, o que não impediu os católicos de lutar pela reintegração do ensino religioso na escola. As principais discussões acerca da educação vinham sendo realizadas pela Associação Brasileira de Educação [ABE] desde sua criação em 1924. Quando a ABE foi formada, tinha o objetivo de se organizar como um “partido de ensino”, tendo se “firmado como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (Saviani, 2010, p. 229). Em 1931 veio à tona o confronto entre os dois segmentos, cuja ruptura foi declarada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932. Após a ruptura, somente os escolanovistas permaneceram na ABE. A despeito, porém, dos esforços dos escolanovistas para afastar o ensino religioso das escolas, a Constituição de 1934 o manteve, ainda que como matéria facultativa (Aranha, 2010; Saviani, 2010).

Até 1920 predominava no Brasil, conforme expõe Saviani (2002), a escola tradicional, centrada no trabalho do professor, na memorização e nos conteúdos, dando pouca ênfase aos alunos. A proposição da Escola Nova caminhava no sentido de crítica a essa tendência pedagógica, tentando trazer como foco um ensino que colocasse o aluno como participante ativo do processo escolar, defendendo o ideário do aprender a aprender. Essa tendência se baseava nas ideias de Dewey e Jean Piaget.

O Manifesto era um documento que advogava a favor da “educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantado em programa de âmbito nacional” (Aranha, 2010, p. 304). Quanto à estrutura do sistema educacional, o Manifesto propunha a seguinte divisão: escola infantil ou pré-primária – quatro a seis anos; escola primária – sete a 12 anos; escola secundária – 12 a 18 anos; e a escola superior ou universitária. Ademais, o Manifesto propunha “o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições periescolares e pós-escolares” (Kuhlmann Jr., 2005, p. 186).

De qualquer forma, a Constituição de 1934, ao dedicar um capítulo específico a esta temática, demonstrou quanto a educação estava em foco. Entre as determinações estabelecidas

pela CF/34, vale ressaltar o fato de que foi atribuída à União a competência privativa de legislar sobre a educação nacional e fixar o plano nacional de educação, enquanto aos estados competia organizar e manter seus sistemas educacionais, respeitando as determinações da União; todavia, a grande inovação desse aparato legal foi decretar a educação como um direito de todos (Cury, 2005).

Na tentativa de afastar a possibilidade de um governo comunista no Brasil, Getúlio Vargas, com o apoio dos militares e de parte da classe média brasileira, derrubou a Constituição de 1934 e instituiu o Estado Novo, que durou de 1937 até 1945. A nova forma de governo implantada caracterizava-se por ser centralizada e ditatorial, o que ficou explícito na Constituição de 1937 ao eliminar o federalismo, o sistema representativo e a independência entre os três poderes. O novo contexto político, econômico e social imposto pelo Estado Novo gerou novas demandas à educação, que deveria promover valores como a família, a religião, a pátria e o trabalho. “Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização” (Hilsdorf, 2006, p. 99).

A nova constituição manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, acrescentando como atividade obrigatória o ensino de trabalhos manuais; porém retirou ao Estado a responsabilidade pela educação da população, o que contribuiu para o desenvolvimento da iniciativa privada. Mesmo diante desses avanços, o ensino primário ficou em segundo plano, tornando-se um obstáculo à real democratização do ensino. Ainda assim, até a década de 1950 houve intenso desenvolvimento do ensino primário, tendo dobrado o número de escolas primárias, ainda que tal expansão não tenha sido homogênea. Vale lembrar que nesta época houve um aumento discreto nos gastos com a educação, que, então, ocupava o sexto lugar entre as áreas de despesas da União (Aranha, 2010; Ribeiro, 1998). Ribeiro (1998) argumenta que o fracasso da Escola Nova se deve, entre outros motivos, ao fato de que,

ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados (pp. 124-125).

Saviani (2002) argumenta que, embora essa nova pedagogia afirmasse que queria ser mais democrática, o que ocorreu foi o contrário: enquanto na escola tradicional o aluno tinha acesso ao conhecimento, no escolanovismo a experiência, a experimentação, o saber fazer eram mais importantes. Nesse sentido, Duarte (1996) afirma que houve uma secundarização do ensino e uma ênfase naquilo que o aluno aprendia por si mesmo.

No âmbito legal, Cury (2005) nos mostra que a maior parte das Leis Orgânicas do Ensino foi publicada durante o período ditatorial. No que diz respeito ao ensino primário, a Reforma Capanema, proposta em 1942, fracionou-o em Ensino Primário Fundamental, com duração de quatro anos e destinado às crianças entre sete e doze anos, e Ensino Primário Supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes e adultos que não houvessem tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada (Saviani, 2005).

Como vimos, durante o Estado Novo foram feitas diversas propostas de reforma do ensino, inclusive do ensino primário, o qual só foi de fato reformado em 1946, já na República Populista. O fim da ditadura Vargas inaugurou um novo momento na história do país. O clima de liberdade e de livre expressão do pensamento e o resgate de boa parte das ideias pedagógicas presentes no “Manifesto dos Pioneiros” favoreceram o ensino primário, possibilitando a implantação de uma reforma condizente com a realidade brasileira e os anseios dos educadores. Para isso, o ensino primário deveria orientar-se pelos seguintes princípios, previstos na Lei Orgânica do Ensino Primário:

o desenvolvimento sistemático e graduado adequado aos interesses da infância; do ponto de vista didático, centrar-se nas atividades do próprio educando; apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social (Decreto-Lei 8.529/46, art. 10).

Como podemos verificar, o foco era o aluno, a vida cotidiana, e não os conhecimentos produzidos pelas ciências, bem na linha da ideologia liberal.

Além disso, a Constituição de 1946 restabeleceu elementos que integravam o Manifesto, alguns dos quais já haviam sido abordados pela Constituição de 1934, merecendo destaque o fato de reservar à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da

educação nacional. Tendo isto em vista, Clemente Mariani, à época Ministro da Educação e Saúde, formou uma comissão para elaborar, em 1948, o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do país. Infelizmente, como a LDB demorou treze anos para entrar em vigor, já estava ultrapassada à época da sua promulgação, em 1961, pois o país já estava semiurbanizado, com uma economia predominantemente agrícola, e passara a ter exigências diferentes, por conta da industrialização (Aranha, 2010, p. 311).

Antes de a LDB/61 ser promulgada o deputado Carlos Lacerda apresentou substitutivos em três momentos: em 1955, em 1958 e em 1959. Os substitutivos recomendavam o predomínio do direito da família sobre a educação de seus filhos; bem como o financiamento das escolas privadas pelo poder público, garantindo a gratuidade do ensino (Hilsdorf, 2006). Em contrapartida, Anísio Teixeira sugeria a criação de uma escola universal, pública e gratuita (Saviani, 2010). Esses projetos suscitaram embates entre a escola particular e a escola pública. Os defensores da escola particular, sendo em sua maioria católicos, argumentavam que a escola pública se preocupava em ensinar, mas não em educar. Também diziam que a instituição familiar era anterior ao Estado e, sendo assim, os pais tinham o dever e direito de educar física, intelectual, moral e religiosamente seus filhos. Por fim, os defensores da escola particular defendiam que o Estado “deveria financiar as escolas particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito à escolha da escola” (Ribeiro, 1998, p. 168).

Saviani (2010) classificou os intelectuais defensores da escola pública em três correntes de pensamento. A primeira corrente é a liberal-idealista baseada na ética kantiana, a qual entendia que o homem é um ser racional e livre, e que à educação competia converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. A segunda corrente é a liberal-pragmatista, que, composta pelos educadores do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, seguia os pressupostos de John Dewey sobre a educação e previa o ajuste dos indivíduos à realidade social em mudança. Foram os representantes desta corrente que encabeçaram o movimento que resultou no Manifesto “Mais uma vez convocados”. A terceira e última corrente, de tendência socialista, considera a educação um fator de transformação social provocada, e teve como principal representante Florestan Fernandes.

Os defensores das escolas públicas defendiam que não cabia ao Estado ou à família decidir o tipo de formação do indivíduo, mas sim, proporcionar condições para que cada um fosse responsável pela sua própria formação. Sobre o financiamento do ensino, apontam que o problema dos brasileiros era arranjar escola para seus filhos, e não escolher entre as escolas

que existiam, pois poder escolher a escola dos filhos era privilégio de poucos. Sobre estes conflitos entre as escolas públicas e as escolas privadas, Werebe (1968) explica:

não houve, por parte do Poder Público, nenhuma restrição ao ensino privado, nem tampouco qualquer tendência monopolista em educação que pudesse justificar a atitude dos mentores da escola privada. É possível que eles vejam no próprio desenvolvimento do país e na conseqüente expansão da escola pública um perigo para a manutenção de seus privilégios no campo da educação. Efetivamente, nos últimos anos, mais do que em qualquer outro período de nossa história, as instituições oficiais se expandiram não porque os nossos políticos pretenderam prejudicar o ensino particular mas sim porque, sob o impacto das transformações sociais e econômicas, viram-se obrigados a propor e criar escolas a fim de obter e manter o seu prestígio político-eleitoreiro (p. 31).

Outro aspecto importante diz respeito às discussões feitas desde a primeira metade da década de 1960, quando surgiram os “movimentos de educação popular”⁷, com o objetivo de superar o transplante cultural,⁸ tão presente na organização educacional até então. Estes movimentos eram influenciados pelas ideias da Escola Nova. Na busca por métodos e conteúdos novos e adequados à realidade brasileira surgiu então o “sistema” Paulo Freire, que propunha alfabetizar em 40 horas, dando origem, em 1964, ao Plano Nacional de Alfabetização, que foi extinto nesse mesmo ano devido ao início da ditadura (Saviani, 2010).

Hilsdorf (2006) entende que, enquanto esses movimentos tinham um caráter inovador, a LDB/61, baseada no projeto Lacerda, tinha caráter conservador. Logo depois que a LDB/61 entrou em vigor foi criado o Conselho Federal de Educação, que em 1962 aprovou o Plano Nacional de Educação elaborado sob o comando de Anísio Teixeira. Conforme Saviani (2010), Anísio Teixeira afirmou que, apesar de considerar a LDB uma vitória para a educação nacional, ela só não foi completa por não ter construído um sólido sistema público de ensino, uma vez que fez diversas concessões à iniciativa privada.

⁷ Os principais movimentos deste gênero eram os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. “Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (Saviani, 2010, pp. 317/318).

⁸ O transplante cultural diz respeito à estruturação e interpretação do sistema educacional de um país, a partir dos valores, sentidos e ideais de outras culturas, sem levar em consideração as reais condições do próprio país para onde está sendo transplantado.

Com o golpe militar de 1964 desapareceu o Estado de Direito, e o país passou a ser governado por militares. O período ditatorial foi marcado pela repressão: os direitos políticos foram cassados, a mídia era constantemente censurada e milhares de pessoas foram presas, exiladas, torturadas e assassinadas. No campo econômico prevaleceu o modelo da “industrialização excludente”, a partir do qual as multinacionais eram beneficiadas em detrimento das pequenas e médias empresas, fomentando a dependência do capital estrangeiro e aniquilando o modelo do nacional-desenvolvimentismo até então vigente. Esses acontecimentos trouxeram consequências desastrosas para a educação nacional, “do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos” (Kuhlmann Jr., 2007, p. 492).

Em 1964 o Brasil havia feito acordos com os Estados Unidos, por intermédio do MEC e Usaid (United States Agency for International Development), prevendo que o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação das reformas na educação. Entre essas reformas estava a proposta para o 1º e 2º graus, prevista na Lei nº 5.629/71⁹, a segunda LDB do Brasil. Apesar das promessas das agências internacionais quanto à melhora da condição social, Hilsdorf (2006) ressalta que os programas oferecidos pelos países assistentes beneficiavam mais a estes do que aos países assistidos.

Durante o governo Médici o Ensino Fundamental foi reformado. O artigo 1º da LDB/71 assim dispunha: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Não obstante a CF/67 ter ampliado a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, ampliando o tempo de escolarização, os objetivos propostos pela LDB/71 não se concretizaram, devido à falta de recursos materiais e humanos. As escolas particulares, por sua vez, conseguiram contornar a legislação, atendendo às exigências legais apenas pro forma (Aranha, 2010).

Com relação ao método de ensino, na segunda metade do século XX a pedagogia da Escola Nova começou a se desgastar, dando lugar à pedagogia tecnicista. A chegada da pedagogia tecnicista ao país, ocorrida na década de 1960, trouxe prejuízos para as escolas públicas, uma vez que, para controlar as atividades, impunha a burocratização desmedida do ensino, ignorando as peculiaridades do processo educacional. Junto com a pedagogia

⁹ Um dos prejuízos da reforma de 1971 foi a desativação da Escola Normal destinada à formação de professores para o Ensino Fundamental. A partir deste momento a profissão passou a ser considerada esdrúxula, perdendo sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários ao cumprimento da função (Aranha, 2010).

tecnicista chegou ao país a teoria do “capital humano”, a qual, segundo Hilsdorf (2006, p. 123), propunha que o processo de educação escolar fosse considerado como um investimento que redundaria em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral.

A pedagogia tecnicista abrange ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo¹⁰), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), valorizando a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, portanto, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. A educação tecnicista, dessa forma, vinha acompanhada dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade (Aranha, 2010; Saviani, 2010).

Neste momento é interessante apresentarmos algumas diferenças entre as orientações pedagógicas que figuraram na história da educação nacional, conforme apresenta Saviani (2010). Na pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório, enquanto na pedagogia nova o aluno é o sujeito do processo e, em conjunto com os professores, decide se e como utilizar ou não determinados meios. Finalmente, a pedagogia tecnicista tem como elemento principal a organização racional dos meios, assumindo o professor e o aluno posição secundária, pois são tidos como meros executores de um processo elaborado por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. Sendo assim, Saviani (2010) conclui que, do ponto de vista pedagógico, para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova e aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista é aprender a fazer. O autor ainda destaca que essas teorias podem ser consideradas não críticas, por não compreenderem a escola e a educação como atreladas às relações capitalistas, à ideologia liberal, à base material da sociedade dividida em classes antagônicas.

Aranha (2010) menciona que o tecnicismo não conseguiu se implantar efetivamente porque os professores continuaram atuando com base nas pedagogias tradicional e nova, mesmo que fossem obrigados a cumprir com os procedimentos burocráticos. A autora alerta que no atual contexto da globalização econômica devemos atentar para o risco de encarmos a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado.

A tendência tecnicista foi alvo de diversas críticas, merecendo destaque os estudos feitos pelos defensores da chamada “tendência crítico-reprodutivista” surgida na década de

¹⁰ O taylorismo e o fordismo são modos de organização da produção de produção industrial que surgiram no início do século XX com o objetivo de maximizar a produção e o lucro. O taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho; e o fordismo, desenvolvido por Henry Ford (1863-1947), introduziu a ideia das linhas de montagem, onde cada operário realizava uma tarefa específica (Francisco, 2013).

1970. Segundo Saviani (2010, p. 393), esta tendência é crítica porque “as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, ou seja, explicam a problemática educacional remetendo-a sempre “à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”; e é reprodutivista porque “suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes”.

Outra proposta teórico-pedagógica elaborada com o intuito de orientar a prática educativa em uma direção transformadora diz respeito à pedagogia histórico-crítica, a qual orienta nossos estudos sobre educação. O estudo dessa teoria no Brasil teve início em 1979, na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP. Essa perspectiva educacional, que foi produzida com base na dialética marxista e possui estreitos laços com a Psicologia Histórico-Cultural organizada pela Escola de Vigotski, entende a educação “como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2010, pp. 421-422).

A Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta nos pressupostos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais desenvolvidos por Marx em seus estudos “sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2010, p. 422). Isso significa, como frisa Saviani, elaborar uma concepção pedagógica com base na concepção de homem e de mundo própria do materialismo histórico e não transpor os textos de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Ilitch Lênin¹¹ ou Antonio Gramsci¹² para a pedagogia. Isso se aplica também à Psicologia Histórico-Cultural.

O enfraquecimento do regime militar nos primeiros anos da década de 1980 impulsionou o processo de redemocratização do país. Em 1985 tivemos o primeiro governo civil pós-ditadura, mas ainda carregado de aspectos autoritários. Quanto à educação, Aranha (2010) observa que esta precisava de mudanças urgentes, como a recuperação das escolas públicas e a valorização do magistério.

A Nova República teve início em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves, que pouco depois veio a falecer sem tomar posse do cargo. Assumiu presidência seu vice, José Sarney, que se tornou o primeiro presidente civil desde 1964. O quadro político e econômico do país era desastroso, devido à inflação e à dívida externa descomunal, aos problemas

¹¹ Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924), revolucionário e chefe de Estado Russo, foi líder do Partido Comunista e um dos responsáveis pela Revolução Russa de 1917.

¹² Antonio Gramsci (1891-1937) foi um filósofo, político, cientista político, comunista e antifascista italiano.

salariais e ao empobrecimento da classe média. Isso tudo fez com que progredisse a pobreza e aumentassem os índices de violência. Em 1990 Fernando Collor de Mello assumiu a presidência como o primeiro presidente civil eleito pelo voto popular; porém Collor permaneceu apenas dois anos na presidência, pois, após denúncias de corrupção, passou pelo processo de *impeachment* e foi substituído pelo então vice-presidente Itamar Franco. Desde a década de 1970 o ideário neoliberal vinha ganhando força, atingindo seu ápice após 1989, com a derrocada do Leste Europeu, marcada pela queda do Muro de Berlim. Assim, a tendência neoliberal permaneceu ao longo dos governos subsequentes – Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e no atual governo Dilma Rousseff.

As décadas de 1980 e 1990 foram denominadas pelos economistas como as “décadas perdidas”, porquanto não houve melhora na distribuição de renda para toda a sociedade brasileira, ainda que alguns setores tenham crescido economicamente. Os anos 1990 foram ainda piores, com pouco crescimento nacional e aumento do desemprego. Consequentemente, a exclusão social e escolar era superior a 50% da população, caindo a “frequência/permanência na escola elementar, comparativamente àquelas do período Vargas” (Hilsdorf, 2006, p. 127). Apesar do cenário econômico e social desfavorável, Saviani (2010) acredita que, quanto à organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história brasileira, rivalizando apenas com a década de 1920, quando foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Nesse percurso das tendências pedagógicas que foram elaboradas/produzidas no decorrer da história, Facci (2003) elenca, além das teorias já expostas neste item, o Construtivismo, a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, que também são consideradas por Saviani (2010) como teorias não críticas. Mais uma vez vemos a apropriação de pressupostos que guiam a prática pedagógica com ênfase na prática, no aprender a aprender, na atividade do aluno, provocando o esvaziamento do trabalho do professor e do conhecimento, conforme afirma Facci (2003).

Nossa intenção neste primeiro item foi apresentar, ainda que brevemente, como foi organizado o Ensino Fundamental. A seguir discutiremos a Educação Infantil.

1.2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As instituições de Educação Infantil surgiram no Brasil na segunda metade do século XIX, mais especificamente na década de 1870, embora já existissem na Europa desde o

século XVIII. Desde o descobrimento do Brasil e principalmente no período escravista, as iniciativas voltadas à criança tinham um caráter higienista. Até 1874 as crianças abandonadas eram atendidas na “Casa dos Expostos” ou “Rodas”, instituições mantidas pela iniciativa de grupos privados, uma vez que faltava à administração pública interesse pelas condições das crianças, principalmente as pobres (Kramer, 1987).

Pasqualini (2010) destaca três aspectos na análise do desenvolvimento histórico das instituições de Educação Infantil no Brasil. O primeiro refere-se ao caráter essencialmente assistencialista e tutelar do atendimento oferecido. “Essas instituições atendiam basicamente à necessidade de **cuidar das crianças enquanto as mães trabalham**. Historicamente as creches se estabeleceram como instituições ligadas ao âmbito da assistência social – e não da educação.” (p. 82, grifos da autora).

O segundo aspecto trata da não exigência de formação profissional para se trabalhar nessas instituições, pois “acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança – em síntese, a guarda ou cuidado” (p. 83).

Finalmente, o terceiro aspecto refere-se à ideia de que as creches são um “mal necessário”. Essa ideia está ligada à necessidade de as mães das classes menos favorecidas terem um lugar onde pudessem deixar seus filhos para poderem trabalhar. Diante disso Pasqualini (2010, p. 83) conclui que “a difusão das creches no Brasil e no mundo esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da atividade industrial e à consequente demanda por mão de obra feminina”.

As creches surgiram para atender às crianças de zero a três anos, órfãs e filhas dos trabalhadores e dos pobres, por isso se baseavam em uma concepção assistencialista, sendo mantidas por órgãos governamentais de serviço social. Problemas como a alta taxa de mortalidade infantil causada pela pobreza e a necessidade do trabalho feminino preocupavam as autoridades sanitárias, por isso as creches e asilos se configuraram como lugares de guarda, de assistência, e não de educação. Paralelamente às creches, para atender as crianças de três a seis anos das classes mais abastadas, surgiram os jardins de infância, que, ao contrário daquelas, tinham objetivos pedagógicos (Kuhlmann Jr., 2007; Sousa, 1996).

Segundo Kramer (1987), o primeiro jardim de infância particular do Brasil foi fundado em 1875, pelo médico Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. No mesmo ano e cidade foi fundado também o Asilo de Meninos Desvalidos, instituição voltada ao atendimento das classes desfavorecidas. Missassi (2006) cita que a primeira creche foi instituída no Brasil no

período republicano, em 1899, e estava vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Vale fazer uma ressalva aqui acerca da dicotomia, existente na história da Educação Infantil no Brasil, entre as creches – instituições destinadas aos órfãos e filhos de trabalhadores – e os jardins de infância ou pré-escolas – que visavam ao atendimento das crianças das classes média e alta da sociedade. Nas palavras de Pasqualini (2006), a história da Educação Infantil representa “a história da fragmentação econômico-social do atendimento institucional à pequena infância” (p. 27).

Durante o período republicano foram instaladas diversas creches no país, objetivando o atendimento das crianças carentes; porém esse atendimento era feito em péssimas condições de higiene, caracterizando as creches como verdadeiros depósitos de crianças (Kishimoto, 1988). A situação social vivida por essas crianças à época instigou alguns grupos de políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos a se articularem na busca pela proteção da infância, e para isso foram fundadas associações e reorganizadas as instituições de Educação Infantil. É assim que foi fundado, em 1899, o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil” e, posteriormente, em 1919, o “Departamento da Criança no Brasil”. Apesar de todo esse movimento de defesa da criança, Kuhlmann Jr. (2005) ressalta os limites impostos pela “concepção da assistência científica, que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito” (p. 184).

Apesar do crescente desenvolvimento dessas instituições no país, no início havia pouca iniciativa para criar instituições de atendimento a crianças de zero a seis anos, e até a década de 1920 não havia regulamentação legal para isto (Sousa, 1996). A Educação Infantil só viria a aparecer nos dispositivos legais como um direito da criança com a edição da LDB de 1961. Até então, eram as leis trabalhistas que tratavam do assunto, visto que as primeiras instituições no Brasil foram criadas vinculadas às indústrias. Por exemplo, desde 1920 a legislação paulista previa a instalação de escolas maternas para atender os filhos dos operários, e em 1932 a legislação trabalhista previu a criação de creches em estabelecimentos onde trabalhassem trinta ou mais mulheres (Kuhlmann Jr., 2000).

No Paraná, os primeiros jardins de infância surgiram no rasto da implantação dos grupos escolares. O primeiro jardim de infância público do Estado foi inaugurado em 1906, anexo ao Ginásio Paranaense, em Curitiba. Após um ano de funcionamento, o diretor geral da Instrução Pública emitiu um parecer favorável à criação de mais jardins de infância, ressaltando que tais instituições tinham como objetivo atender principalmente “os filhos dos ‘rústicos’ e ‘operários’, a fim de que estes estabelecimentos exercessem o papel civilizador,

reparador, de ‘alijar os defeitos trazidos de casa’” (Souza, 2009). Ainda, conforme relato da mesma autora, os jardins de infância surgiram, no texto legal do Estado em 1907, como um nível de ensino próprio, e em 1909, uma nova legislação estipulou ser o jardim de infância a primeira etapa do ensino primário. Até o final da década de 1920 havia no Paraná, jardins de infância nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarezinho, União da Vitória, Guarapuava e Foz do Iguaçu.

Ainda no início da década de 1920 foram criadas no país as escolas maternais. As primeiras foram instaladas em São Paulo, por Anália Franco, com o objetivo de atender os órfãos e os filhos de trabalhadores. Pensando o momento histórico em que as escolas maternais foram criadas, Kishimoto (1988) afirma:

É preciso salientar que as condições histórico-sociais que se apresentavam a partir dos anos 20, em decorrência da urbanização, expansão industrial, imigração e outros fatores, contribuíram para o aparecimento das escolas maternais. Além disso, a inexistência de assistência previdenciária ao operário e o empobrecimento da classe operária, decorrente do aumento do custo de vida, de baixos salários, além das péssimas condições de trabalho, mobilizaram os operários para as sucessivas greves em busca de melhores condições de trabalho e vida. O proletariado, entre outras exigências, reivindicava a construção de estabelecimentos infantis, necessários para a guarda da infância enquanto os pais se ausentavam do lar, na labuta diária (pp. 58-59).

Para Kramer (1987), a década de 1930 foi um marco na história da Educação Infantil brasileira, pois as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nos cenários nacional e internacional, já abordadas no item anterior, repercutiram nessas instituições. Assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que em 1940 veio a criar o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual era encarregado de estabelecer as normas para o funcionamento das creches. Em 1953 o DNCr foi integrado ao Ministério da Saúde, onde permaneceu até 1970, sendo substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (Kuhlmann, 2000). Ainda na década de 1950, vieram para o Brasil duas organizações internacionais de atenção à infância, as quais influenciaram os setores responsáveis pela educação: a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) (Sousa, 1996).

Como dissemos anteriormente, o primeiro documento legal a dispor sobre a Educação Infantil no Brasil foi a LDB de 1961. Ainda que de maneira discreta, o referido documento

dispunha, no artigo 23, que a educação pré-primária, destinada às crianças menores de sete anos, deveria ser ministrada em escolas maternas e jardins de infância, e no artigo 24 estabelecia que as empresas que tivessem em seu quadro de funcionárias mães de crianças menores de sete anos fossem estimuladas a organizar e manter, sozinhas ou junto com o poder público, instituições de Educação Infantil. Por fim, no artigo 34, versava sobre a formação de professores para o ensino pré-primário (Lei 4.024, 1961).

Seguindo esses pressupostos, o Estado do Paraná organizou seu referencial educacional, o qual tinha entre seus objetivos “atender à necessidade de organizar o trabalho e a produção no Estado nos parâmetros do projeto desenvolvimentista em curso no cenário nacional” (Chaves, 2008, p. 144). Chaves (2008) destaca a importância da Educação Infantil no Estado do Paraná, que incluía no organograma da Secretaria de Educação em 1964 a Divisão de Ensino Pré-Escolar.

Nacionalmente, em 1967 o DNCr publicou o Plano de Assistência ao Pré-Escolar direcionado às crianças a partir dos dois anos, o qual definia as instituições de Educação Infantil como “(...) instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares, promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através da experiência da vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação gradativa ao meio social” (Kuhlmann Jr., 2007, p. 488). A LDB/71, por sua vez, estabelecia, no art. 19, § 2º, que cada sistema de ensino deveria responder pelo acesso das crianças com menos de sete anos à educação conveniente em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Em sua tese de doutorado Chaves (2008) nos desperta para o fato de que a escola que temos na atualidade é uma reprodução da escola existente nos idos de 1960, sobretudo a escola pública, a qual mantinha as práticas assistencialistas e negava o acesso ao conhecimento. Um exemplo dado pela autora reside no conteúdo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998, o qual, aproximando-se das orientações propostas pela Unesco em 1960, defende a proposta de aproximação entre a escola e a comunidade.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela presença da educação compensatória, alicerçada na teoria da carência cultural ou privação cultural desenvolvida nos EUA entre as décadas de 1950 e 1960. Tal teoria explicava que os altos índices de fracasso escolar de crianças de baixo nível socioeconômico se deviam ao fato de essas crianças serem portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas de seu desenvolvimento, por viverem em ambientes familiares que não favoreciam seu desenvolvimento psicológico saudável (Pasqualini, 2006,

pp. 27/28). Nas palavras de Sousa (1996), o que a educação compensatória fez foi deslocar “para a família e a criança as causas da inadaptação escolar, quando, na realidade, estas pertencem a um campo muito mais complexo e amplo, que é a estrutura socioeconômica do país” (p. 42). Sobre isso Patto (1981) relata em entrevista:

existe um padrão considerado normal, ideal de desenvolvimento, de relacionamento familiar e de características psicológicas, que são as da classe dominante, e tudo aquilo que se afasta desse padrão é considerado deficiente, negativo, ruim, algo a ser modificado por nós de maneira paternalista e assistencialista, de modo a trazer esses indivíduos que supostamente viveriam em condição infra-humana, em todos os sentidos, para uma condição humana.

A transposição da teoria da carência cultural para a realidade brasileira alavancou a criação de pré-escolas no país e continua, ainda hoje, permeando nossa educação escolar primária. Aranha (2010) critica as medidas tomadas pela “educação compensatória” ao declarar que, “sem desconsiderar a magnitude dessas carências, o principal projeto da escola tem de ser o educativo, sob pena de continuar reproduzindo diferenças sociais” (pp. 343-344); ou seja, as classes populares só terão condições de superar a marginalização se tiverem a oportunidade de assimilar os conhecimentos até então reservados à elite.

Durante os governos militares houve intensos debates entre os defensores dos programas federais de Educação Infantil, que defendiam a função assistencial, e os defensores dos programas municipais, que preconizavam a função educativa, como relata Z. M. R. Oliveira (2002). Como resultado das pressões e debates, o Ministério da Educação e Cultura [MEC] criou, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar.

Conforme Rosemberg (2002), à época, a Unesco e o Unicef haviam elaborado diversos documentos orientando as políticas de Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, as quais preconizavam que a expansão da Educação Infantil seria uma via de combate à pobreza e contribuiria para que as crianças tivessem melhor desempenho no Ensino Fundamental. Assim, conforme a mesma autora, jogava-se para o campo da educação (se é que se pode dizer que a Educação Infantil fazia e faz parte da educação!) a responsabilidade de solucionar as mazelas sociais, como a marginalização e a pobreza.

O modelo de educação compensatória foi adotado pelos órgãos responsáveis pelo atendimento à criança pequena no Brasil principalmente entre os anos 1970 e 1990,

retardando o processo de construção de um modelo de Educação Infantil democrático e de qualidade (Pasqualini, 2006).

Ainda segundo Rosemberg (2002), a orientação era que a Educação Infantil se ampliasse a partir de alguns elementos básicos: baixo investimento público; “educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta” (p. 11). A partir disso, o modelo de Educação Infantil adotado no país, conforme estabelecia o Segundo Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), era um modelo pautado “na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando ao combate à desnutrição e a sua preparação para o ensino fundamental” (p. 11). Entretanto, esse modelo previa “espaços inadequados, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora” (p. 11). Desta forma, Pasqualini (2006) entende a história da Educação Infantil como uma “história da subalternidade, uma história de desqualificação pedagógica marcada pela redução de finalidades de suas instituições” (p. 31).

Após a Constituição Federal de 1988, incorporar a Educação Infantil como parte do ensino básico, seguindo-se à ampliação o Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2006 e, atualmente, em 2013, com a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, emerge uma série de modificações tanto na Educação Infantil como do Ensino Fundamental, o que exige dessas instituições mais articulação em suas atividades.

1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO

Um dos principais marcos da educação na década de 1980 foi o espaço reservado à temática pela Constituição Federal de 1988, a qual trouxe algumas determinações importantes, como: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental; o atendimento de crianças de zero a seis anos em instituições de Educação Infantil; a elaboração do Plano Nacional de Educação, visando à articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público com vista à erradicação do analfabetismo, universalização do

atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país; e a aplicação anual, pela União, de não menos que 18%, e pelos estados, Distrito Federal e municípios, de pelo menos 25% da receita resultante de impostos, para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Depois da publicação da Constituição, outros dois dispositivos legais foram elaborados, reforçando o direito das crianças à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Mazzuchelli (2010) explica que esse conjunto de leis trouxe

profundas implicações para a política educacional brasileira, dentre elas: a criança passou a ser considerada um ser de direito, social, histórico e cultural; a educação pré-escolar perdeu seu caráter assistencialista, adotando uma concepção pedagógica; o ensino passou a ser municipalizado (a Educação infantil passou a ser assumida pelas Secretarias Municipais de Educação), acarretando dependência financeira com o Estado que, entretanto, nem sempre repassa as verbas necessárias, favorecendo as privatizações (p. 38).

Aranha (2010) explica que o conteúdo da LDB/96 foi alvo de diversas críticas, entre as quais a de ser neoliberal, por não garantir a democratização da educação, principalmente ao delegar ao setor privado grande parte das obrigações que antes cabiam ao Estado. A história da educação nos mostra que a escola sempre foi seletiva, um privilégio de poucos. “Ainda que, no século XVII, Comênio já defendesse “ensinar tudo a todos” e, no século XIX, muitas nações comessem a implantar a escola pública, gratuita e laica, estamos longe de atingir a universalização efetiva desse propósito” (Aranha, 2010, p. 327). Afirma Saviani (2008): “se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber” (p. 77).

Como referimos anteriormente, até o início da década de 1980 os planos de ação para Educação Infantil abordavam os pressupostos da educação compensatória. Em 1981, com a publicação, pelo MEC, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, um documento oficial se posicionou contra a educação compensatória, embora, como entende Sousa (1996), seja um documento ambíguo e contraditório. O processo de superação do caráter assistencial e/ou compensatório da educação e da conseqüente segregação social das crianças das camadas mais baixas foi impulsionado com a promulgação da CF/88, ao reconhecer a educação como

um direito da criança, e da LDB/96, ao inserir as instituições de Educação Infantil no sistema educacional (Kuhlmann Jr., 2007).

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica exigiu dos órgãos competentes não apenas o estabelecimento de diretrizes próprias, mas também uma nova forma de compreender as funções e os objetivos das instituições de Educação Infantil. Entre as principais discussões nesse sentido está a busca pela superação da dicotomia *assistência* e *escola*, propondo-se o binômio cuidado/educação, “de modo que toda e qualquer instituição de Educação Infantil, seja ela creche ou pré-escola, teria como função precípua *cuidar de e educar* crianças pequenas” (Pasqualini, 2006, p. 38, grifos da autora).

Este cenário exigiu do MEC a elaboração de diretrizes específicas ao seu funcionamento, o que resultou na publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Segundo Arce (2010), o objetivo desse documento era “instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas a realizarem seu trabalho educativo junto às crianças, buscando a integração entre o educar e o cuidar” (p. 14). Não obstante, Arce (2010) faz uma crítica contundente a este documento, pois ele traz em seu bojo a ideia de que a Educação Infantil deve ser um ambiente antiescolar, com um mínimo de intervenção do professor, que deve respeitar a espontaneidade da criança.

O referencial defende a ideia de integração entre cuidar e educar como parcelas indissociáveis da educação que devem estar associadas à busca por atingir padrões de qualidade na instituição. Educar está diretamente relacionado a favorecer as condições de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento infantil, a partir de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelos professores (Arce, 2010, p. 23).

Deste modo, o RCNEI acaba contribuindo para a ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois afasta daquela as práticas de escolarização que nela acontecem (ou deveriam acontecer). Sobre a constante resistência a se ensinar na educação brasileira, Klein (1996) faz a seguinte observação:

uma profunda transformação da sociedade só não ocorreu porque, na escola, o professor teima em ensinar, e ensinar de forma a subtrair à criança o seu espontâneo processo de criação. E mais, alguns textos acusam o professor de estar subtraindo à criança situações de interação – como se isto fosse, de alguma forma, possível numa sociedade humana! Substituem, assim, o conteúdo pela expressão, desconhecendo ou

ignorando, que mesmo uma relação autoritária é uma forma de interação humana, com outro conteúdo, evidentemente, mas ainda uma relação humana (p. 25).

Em contraposição a esse pensamento – que afasta a criança do processo de apropriação do conhecimento –, notamos que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos fez com que tanto as instituições de Ensino Fundamental como as de Educação Infantil revissem seus planos e atividades.

No decorrer da história notamos uma constância na legislação brasileira quanto à ampliação do tempo de escolarização. Na LDB/61 a obrigatoriedade do ensino era de apenas quatro anos. O Acordo de Punta del Este e Santiago, de 1970, estendeu o ensino para seis anos e, finalmente, a LDB/71 definiu que o ensino obrigatório seria de oito anos. A LDB/96 manteve a obrigatoriedade do ensino de oito anos e em nenhum artigo falou especificamente sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, porém deixou algumas brechas, que podem ser observadas, por exemplo, na estipulação do limite de idade – no máximo até os seis anos – para frequentar a Educação Infantil e, apesar de indicar a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de sete anos, não excluiu a possibilidade de matricular crianças de seis anos.

O Ensino Fundamental de nove anos só se tornou meta em 2001, com a publicação do Programa Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172), que propunha “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. A lei nº 11.114 de 2005 revogou o art. 6º da LDB/96, estipulando como dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade; porém esta lei, ao contrário do que muitos autores defendem, não determinou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que ela fez foi garantir que o Ensino Fundamental teria, no mínimo, oito anos de duração. Ainda em 2005, a Resolução CNE/CEB nº 3, no seu artigo 1º, determinou a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos em decorrência da antecipação da obrigatoriedade de matricular as crianças de seis anos nessa etapa do ensino. Em 2006 essa determinação tornou-se a Lei nº 11.274, que estabelece a duração de nove anos par o Ensino Fundamental. Além disso, a Emenda Constitucional 053/2006 alterou o art. 7º, XXV, da CF/88, estabelecendo que as crianças podem permanecer na Educação Infantil até, no máximo, os cinco anos de idade.

Sobre esta questão assim reza o PNE – Lei nº 10.172/2001:

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar.

Por seu turno o MEC (2007, p. 05) assim se pronuncia:

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes médias e alta já se encontraram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (p. 05).

Como visto, o primeiro trecho foi retirado do Plano Nacional de Educação de 2001 e o segundo trecho encontra-se no material elaborado pelo MEC intitulado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Esses trechos foram escolhidos intencionalmente, pois fazem parte de dois documentos oficiais cujo conteúdo nos leva a crer que as ideias da *teoria da privação cultural* permanecem na base da educação brasileira ainda hoje.

Nesse sentido, Martins e Arce (2010) esclarecem que “a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de seis anos no Ensino Fundamental imbui-se de princípios que conclamam a educação escolar como estratégia de equalização cultural, associando o aumento do número de anos à melhoria das condições de aprendizagem sistematizada” (p. 13).

1.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica acreditava-se que o modelo não formal e de baixo custo seria substituído por um atendimento de qualidade (Pasqualini, 2006); mas diante da não obrigatoriedade da União, dos Estados e/ou dos Municípios em fornecê-la, houve pouco investimento e não há espaço na Educação Infantil para atender todas as crianças. Então, para assegurar a “todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (MEC, 2007, p. 07), antecipou-se a entrada da criança na escola com a ampliação do tempo de escolarização.

Diante desse quadro Pasqualini (2006) propõe a seguinte questão: “O fortalecimento dos sistemas de Educação Infantil não poderia, da mesma forma, contribuir para o processo de socialização do patrimônio cultural humano e democratização intelectual e política?” (p. 33) A pergunta pode parecer óbvia, assim como sua resposta, mas a realidade não é assim tão óbvia. Em vez de se investir em uma Educação Infantil universal e de qualidade, transfere-se essa responsabilidade para o Ensino Fundamental e, com ela, traços de uma educação compensatória que há muito já deveriam ter sido eliminados do sistema educacional brasileiro. Aranha (2010) ressalta que, “se até agora a universalização da educação tem sido uma das bandeiras dos educadores comprometidos com a democracia”, com os rápidos avanços da ciência e da tecnologia, “daqui pra frente o problema escolar se amplia. Porque não basta adquirir as primeiras letras, mas ter condições de continuar numa escola sem fim” (p. 363).

Além disso, outros aspectos do ensino de nove anos precisam ser abordados, pois nos serão úteis mais adiante, quando formos analisar os dados da nossa pesquisa. Entre as orientações fornecidas pelo MEC (2007) está a de que este reconhece que o objetivo da Educação Infantil não é “preparar as crianças para o Ensino Fundamental”, uma vez que “essa etapa da educação básica possui objetivos próprios”. No que tange ao Ensino Fundamental, as crianças de seis anos “precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas” (p. 08).

Com o intuito de auxiliar nesse processo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEP) publicou em 2010 o material *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Neste documento consta que “o ensino fundamental de nove anos configura-se como a efetivação de um direito, especialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais” (p. 09); mas o documento ressalta que atender à legislação não é suficiente, sendo “fundamental um trabalho de qualidade no interior

da escola, que propicie a aquisição do conhecimento, respeitando a especificidade da infância nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (SEEP, 2010, p. 09).

Uma das orientações do SEED (2010) é que haja uma aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aliando os conhecimentos desses dois níveis da Educação Básica. Este é um ponto de frequentes queixas por parte das professoras do Ensino Fundamental, as quais declaram que as crianças chegam à escola despreparadas para lidar com a nova realidade, sendo mais comum a falta de autonomia e a dificuldade em seguir regras. Desta forma, o documento SEED (2010) aponta como meios de aproximação e integração entre os anos finais da Educação Infantil e iniciais do Fundamental a organização de seminários, conferências ou outras atividades que permitam aos professores dialogar e pensar como trabalhar com essas crianças.

Para finalizar, é importante destacar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 1/2010, esclarece que “para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (art. 2º). Na sequência, no art. 4º, § 2º, a Resolução permite a entrada da criança de cinco anos na escola, independentemente do mês de seu aniversário, desde que tenham frequentado a Educação Infantil por mais de dois anos. Não obstante, no Paraná, a norma para a matrícula das crianças no Ensino Fundamental tem algumas particularidades. Depois de alguns embates entre as escolas públicas e privadas quanto à idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental, a Lei nº 16.049/2009 estabeleceu que a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso tem direito de ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Isto significa que algumas crianças entram no Ensino Fundamental com cinco anos, podendo fazê-lo mesmo que não tenham frequentado a Educação Infantil.

Voltamos aqui para um texto de Martins e Arce (2010) no qual as autoras evidenciam que todas essas modificações na legislação educacional brasileira, além de acompanharem a tendência mundial com a obrigatoriedade da escolarização a partir dos seis anos, manifestam a emergência de que tais níveis de ensino sejam revistos e reorganizados. As autoras afirmam que todos os documentos do MEC consultados por elas apontam a necessidade de se repensar o Ensino Fundamental, repensar os projetos político-pedagógicos, “especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas, etc.” (pp. 38-39). Além

disso, é preciso repensar a presente fragmentação do trabalho realizado pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, buscando uma maior integração dentro da Educação Básica.

O propósito de refazermos todo esse percurso histórico da educação no Brasil foi obter recursos para compreender a forma como as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental estão organizadas atualmente. Por outro lado, em nossa acepção, entender o desenvolvimento e a constituição do psiquismo infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural significa entender este sujeito no seu contexto histórico, o qual se constrói ancorado na história da humanidade.

A seguir passaremos ao estudo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que alicerçaram nossa pesquisa.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA

Esta Seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que dão sustentação ao nosso trabalho. Para tanto, iniciaremos pela análise da origem filosófica e epistemológica dessa teoria, situando-a historicamente; em seguida nos deteremos no estudo do desenvolvimento do psiquismo, da teoria da atividade, do problema da idade e da periodização do desenvolvimento infantil.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural foi estruturada no início da década de 1920 na antiga URSS. Nessa época predominavam as psicologias tradicionais, as quais adotavam uma visão naturalista do desenvolvimento humano. Após a Revolução Socialista de 1917 surgiu na Rússia a necessidade de elaborar uma nova psicologia para substituir a psicologia vigente. Segundo Leontiev (2004), essa “nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico” (p. 428) - ou seja, era preciso construir uma psicologia marxista.

A construção da psicologia marxista começou a se estruturar em 1921, com P. P. Blonski, e intensificou-se depois da conferência de K. N. Kornílov “A Psicologia e o marxismo”, proferida em 1923 em Moscou, na qual “foram expostas algumas teses de princípio do marxismo diretamente relacionadas com a psicologia (sobre o caráter primário da matéria em relação à consciência, sobre a psique como propriedade da matéria altamente organizada, sobre o caráter social da psique etc.)” (Leontiev, 2004, p. 428).

Em novembro de 1923 Kornílov foi nomeado diretor do Instituto de Psicologia, do qual, em 1924, passaram a fazer parte Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev. Apesar do empenho dos psicólogos soviéticos da época em elaborar uma psicologia marxista, o percurso a ser percorrido ainda era obscuro. Em janeiro de 1924, após ouvir algumas comunicações de Liev Semiónovitch Vigotski (1896-1934) em Leningrado, Kornílov o convidou para trabalhar no Instituto de Psicologia, motivo da mudança de Vigotski para Moscou.

No Instituto de Psicologia Vigotski conheceu Leontiev e Luria, formando o grupo de trabalho conhecido por troika. Juntos, esses estudiosos procuraram fazer uma revisão crítica

da história e da situação da Psicologia na Rússia e no mundo, com o propósito de criar um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos (Luria, 2006a).

Em 1927 Vigotski escreveu o manuscrito *O significado histórico da crise da Psicologia*, o qual se perdeu na Segunda Guerra Mundial e cuja cópia só foi encontrada em 1960. Em sua análise, o autor reconhece que a situação da psicologia mundial no início do século XX era extremamente paradoxal e que os psicólogos “naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia” (Luria, 2006a, p. 24).

Contrapondo-se a tais teorias e seguindo a tendência da psicologia soviética pós-Revolução, Vigotski estruturou um método de estudo para a psicologia fundamentado na dialética marxista, conforme ideias abordadas no texto acerca da crise da Psicologia (Vigotski, 2004). Asbahr (2005) ressalta a preocupação de Vigotski em não fazer uma simples justaposição do referencial marxista às teorias tradicionais da psicologia, mas em “apropriar-se do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da psicologia histórico-cultural” (p. 36). O autor deixa isso muito claro quanto fala da importância do método de análise para a compreensão dos fatos humanos.

Ao aplicar o materialismo histórico à ciência psicológica, Vigotski (2003) sustenta que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (p. 80). E ressalta que aceitar essa tese “significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica” (p. 80). Segundo Shuare (1990), o que Vigotski fez “provocou uma verdadeira revolução copernicana na psicologia” (p. 57).

Shuare (1990) explica que o eixo norteador da teoria de Vigotski é o historicismo e que a partir dele se desenvolvem alguns conceitos essenciais à construção do seu arcabouço teórico. A autora destaca três gerações conceituais. A primeira foi a introdução do psiquismo humano no tempo. Para ele, o tempo humano diz respeito à história individual e social, sendo esta última a história do desenvolvimento da sociedade, que tem com ponto fundamental a atividade produtiva (transformadora) do homem.

Vigotski introduz o tempo na Psicologia ou, melhor dizendo, introduz o psiquismo no tempo. Para ele, o tempo não é o devir externo que se soma como duração ao curso dos fenômenos por natureza atemporais, mas “*o vetor que define a essência do psiquismo humana*” (Shuare, 1990, p. 59, grifos da autora).

A segunda geração conceitual refere-se à natureza social do psiquismo humano. Na constituição do psiquismo o social não é simplesmente agregado, mas é sua essência; portanto, “a história do psiquismo humano é a história social da sua constituição” (Shuare, 1990, p. 61). Este conceito está em consonância com o que Marx e Engels (2008) expressaram no manuscrito intitulado *A Ideologia Alemã*, no qual se lê:

Os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência (p. 52).

Isso significa dizer que, ao contrário das teorias do desenvolvimento que se baseiam em aspectos biológicos ou inatos, a Psicologia Histórico-Cultural entende o desenvolvimento humano como produto do desenvolvimento cultural do comportamento; e foi isto que, de acordo com Asbahr (2011), levou Vigotski a estudar as funções psicológicas superiores do ponto de vista das relações sociais que o homem estabelece com o mundo. Aqui é importante ressaltar que os homens se apropriam do mundo material que os cerca por meio da atividade tipicamente humana. A categoria atividade, essencial para o nosso estudo, será abordada mais adiante.

Finalmente, a terceira geração conceitual decorrente do historicismo diz respeito ao caráter mediatizado do psiquismo humano. Como dissemos acima, os homens se apropriam do mundo por meio da atividade, mas não de qualquer atividade, e sim de uma atividade mediada pelos objetos previamente criados pelos homens. Diferentemente dos animais – que guardam uma relação direta, imediata com o meio em que vivem –, a relação dos homens com seu ambiente é mediada por instrumentos e/ou signos.

Desta forma, no estudo do desenvolvimento humano o processo de apropriação ou aquisição da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social é essencial, pois além de criar no homem novas funções psíquicas, é o que o diferencia dos animais. Se, por um lado, os animais estabelecem com a natureza uma relação direta, de adaptação (biológica), o homem mantém com a natureza uma relação ativa, mediada por instrumentos e signos que lhe permitem modificar-se e modificar o seu ambiente pelo exercício de atividades efetivas. Voltaremos a esse assunto em outro momento, quando tratarmos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e as funções psicológica superiores.

Feitas essas observações iniciais, passaremos ao estudo mais detalhado dos aspectos da Teoria Histórico-Cultural que embasam esta dissertação. Como afirmou Elkonin (2006), Vigotski deu somente os primeiros passos na construção de uma psicologia marxista, “os passos mais difíceis na nova direção, deixando para os futuros pesquisadores uma série de hipóteses interessantes” (p. 387). Dessas hipóteses derivaram a teoria da atividade proposta por Leontiev e a periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin, as quais também serão abordadas por nós no decorrer deste trabalho.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

A definição mais simples da espécie é dada pela teoria da evolução que trata do desenvolvimento filogenético, segundo o qual “a espécie é uma etapa do desenvolvimento e o reflexo de toda a evolução anterior” (Leontiev, 1978a, p. 159); ou seja, as propriedades da espécie se transmitem de geração a geração pela hereditariedade e são reproduzidas pelos diferentes organismos que compõem essa espécie. Esse processo de passagem de animal a homem foi denominado hominização, e compreende alguns estágios. O primeiro estágio refere-se à preparação biológica do homem. O segundo estágio refere-se à passagem à condição de homem propriamente dito, caracterizado pelo início da fabricação de instrumentos e pelo aparecimento das primeiras formas de trabalho e de sociedade, ainda que bastante rudimentares (Leontiev, 1978a). Por fim, no terceiro estágio, ocorre uma libertação dos homens das leis biológicas, que corresponde ao aparecimento do *homo sapiens*.

Engels (1876) afirma que neste processo os homens se afastaram dos animais e que sua influência sobre a natureza se caracteriza como uma ação intencional, planejada, buscando alcançar um objetivo. Apesar de o processo de hominização ser dominado pelas leis biológicas, a relação que os homens estabelecem entre si, em decorrência do trabalho e da vida em comunidade, desencadeou modificações na sua constituição anatômica, no seu cérebro, nos órgãos dos sentidos e da linguagem. As novas formas de os homens se relacionarem entre si e com o seu meio fazem com que, no processo de desenvolvimento, estes sofram simultaneamente a ação de leis biológicas e das leis sociais. A diferença entre o homem e os animais está em que, enquanto estes só utilizam a natureza e se adaptam a ela, o homem modifica a natureza para servir-lhe, e passa a dominar essa natureza. Assim, podemos considerar que no seu processo de desenvolvimento os homens sofrem simultaneamente a ação das leis biológicas e das leis sociais. Segundo Engels (1876), o processo de hominização

resulta da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho. Foi esse pensamento que deu início à compreensão do desenvolvimento humano baseado nas leis sócio-históricas e não nas leis biológicas (Leontiev, 1978a). Compreender o desenvolvimento humano alicerçado nas leis sócio-históricas significa dizer que no atual estágio de desenvolvimento o homem já possui todas as propriedades biológicas de que necessita para desenvolver plenamente sua vida social.

Com isso, Leontiev (1978a) conclui que “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (p. 264). Neste momento o homem sente a necessidade de desenvolver mecanismos que lhe permitam fixar e transmitir à geração subsequente as aquisições sociais de seus antepassados, mecanismo que chamamos de *cultura*. O surgimento da cultura só foi possível porque os homens, diferentemente dos animais, são capazes de atuar de maneira criadora e produtiva. Pela atividade o homem modifica a natureza e cria os instrumentos que irão satisfazer às suas necessidades e com o tempo os aperfeiçoa. As produções humanas são fixadas na cultura, e é do contato do homem com os elementos culturais que este se apropria das produções das gerações precedentes. Esse processo de apropriação, pelo homem, dos objetos e fenômenos produzidos e desenvolvidos pelo trabalho foi chamado de *humanização*. (Leontiev, 1978a) afirma:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (p. 282).

As aptidões psíquicas do homem não são determinadas pelas propriedades biológicas herdadas. A única aptidão que o cérebro humano possui é a aptidão para formar aptidões, que é uma das condições necessárias à formação das funções psíquicas. É o mundo objetivo construído historicamente pelo homem que lhe permite humanizar-se. Afirma Leontiev (1978a): “O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo”. Para ele, estas relações “são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (p. 257).

Tendo isso em mente, entendemos que, ao nascer, a criança é apenas candidata à humanidade, uma vez que ela se torna humana na relação que estabelece com outros homens. Ao nascer, a criança se depara com um mundo objetivo construído pela atividade das gerações anteriores, porém ela não se apropria desse mundo de imediato, pois precisa primeiro vivenciá-lo, por meio de uma atividade adequada. Por isso, segundo Leontiev (1978a), “tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (p. 239); ou seja, as aptidões e os caracteres humanos não provêm da herança biológica, mas do processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Afirma o autor (1978a):

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. ... O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, ...apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (p. 166).

Partindo desse pensamento, Nepómniashaya (1985) sustenta que no decorrer da história da humanidade não foram apenas os meios de realizar a atividade que evoluíram, mas também as vias de transmissão desses meios, merecendo especial destaque o ensino, o qual “constitui um procedimento orientado e especialmente organizado de transmitir a experiência social”, confirmando seu “papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança” (p. 24). A autora indica que muitos investigadores defendem que a modificação na forma de ensinar pode mudar substancialmente o desenvolvimento infantil.

Conforme Elkonin (1987), o estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança deve partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas de sua vida. Para o referido autor, a grande contribuição da psicologia soviética no fim dos anos trinta foi a introdução do conceito de atividade, conceito que, acompanhado da análise do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência, permitiu modificar tanto a compreensão que se tinha sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico quanto os princípios que determinam a divisão dos estágios do desenvolvimento psíquico.

No livro *Actividad, consciencia y personalidad* Leontiev (1978b) questiona: o que é a vida humana? E responde: “É o conjunto, mais precisamente, o sistema de atividades que se substituem umas as outras” (p. 66). Neste sentido, atividade é o processo mediante o qual se

concretizam as transações recíprocas entre sujeito e objeto. Em termos psicológicos, a atividade é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico que tem como função real orientar o sujeito no mundo objetivo; ou seja, é um sistema estruturado, com transições e transformações internas, com seu desenvolvimento. Assim, a atividade depende do lugar que o homem ocupa na sociedade (Leontiev, 1978b).

Asbahr (2005) comenta que, se nos estudos de Marx sobre economia política interessava estudar “as formas como os homens produzem suas vidas por meio de sua atividade produtiva, para a psicologia soviética cabe o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano” (p. 42). Isto significa que o estudo da consciência humana só é possível se feito com base na sua relação com a atividade. Sobre isto, Leontiev (1978b) explica:

É a análise da atividade que constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social é a análise da existência social, dos modos de produção e do sistema de relações sociais inerentes à ela; no estudo do psiquismo individual é a análise da atividade dos indivíduos em condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que em que vivem (p. 22).

Na Psicologia Histórico-Cultural a atividade aparece como categoria central para a constituição do psiquismo humano, o que torna seu estudo fundamental. Vale destacar que, apesar de esta categoria estar presente no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural desde o início, foi Leontiev quem a trabalhou a fundo, ao elaborar a chamada *Teoria da atividade*. Leontiev (2006) conceitua a atividade:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. 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 (p. 68).

De acordo com Leontiev (1978b), os tipos de atividade concreta podem diferenciar-se por diversos aspectos: sua forma, o modo com se realiza, a tensão emocional que provocam, seus mecanismos fisiológicos e outros; todavia, o que se faz essencial compreender no estudo da atividade, o que realmente diferencia uma da outra, é o seu objeto, “já que é o objeto da atividade o que lhe confere determinada orientação” (p. 82). Dessa forma, o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo (material ou ideal), o qual está sempre fundamentado em uma necessidade. “A primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (Leontiev, 1978a, p. 107). Por isso, o conceito de atividade está, necessariamente, unido ao conceito de motivo - afinal, não há atividade sem motivo, pois uma atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto (Leontiev, 1978b).

Perguntamos então: como determinar se um processo é, de fato, uma atividade? Para responder, recorreremos ao seguinte exemplo dado por Leontiev (2006): quando um estudante está lendo um livro em preparação para um exame e um colega lhe informa que aquela leitura não é necessária, se esse estudante deixa o livro de lado, certamente o objetivo da leitura não era a apropriação do conteúdo do livro; por outro lado, se o estudante continua a leitura, o que estimulou o estudante a ler o livro foi o seu conteúdo. Neste caso, a leitura do livro era a atividade do aluno, uma vez que coincidia com o seu fim, que era apreender o conteúdo do livro.

Assim, sendo, a que se refere o processo pelo qual o estudante lê o livro tendo como objetivo final preparar-se para o exame? Para podermos responder à questão precisamos compreender como está estruturada a atividade humana, diferenciando os seus componentes: *ação ou ato* e *operação*. O autor entende que ação “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada.” (Leontiev, 1978, pp. 297-298). A operação refere-se à forma que o indivíduo encontra para desenvolver a ação. A ação é determinada pelo seu fim, ao passo que a operação depende das condições em que é dado este fim.

Leontiev (2006) entende que na ação os motivos não coincidem com o objeto da atividade (com aquilo a que se dirige); e ressalta que “o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. 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.” (p. 69). Seguindo esse raciocínio, conforme Leontiev (2006), verifica-se que, no caso do estudante, quando a leitura é mantida somente com a finalidade de passar no exame, ela se

configura como uma *ação*, pois o seu motivo (passar no exame) não coincide com o objetivo (apropriação do conteúdo do livro).

Entre a atividade e a ação há uma relação particular, uma vez que o motivo da atividade pode ser substituído, passando a ser o objeto da ação, de forma que a ação é transformada em atividade (Leontiev, 2006). Duarte (2004) explica que o que dá sentido à atividade, o que conecta a ação com o seu motivo, é o conjunto da atividade social, ou seja, as relações sociais que se estabelecem nos grupos.

O outro componente da atividade são as operações, as quais se caracterizam pelo modo de executar uma ação. Leontiev (1978b) alerta que comumente os termos “ação” e “operação” não são diferenciados, mas que na análise psicológica da atividade essa diferenciação é fundamental. A operação refere-se à forma que o indivíduo encontra para desenvolver a ação. A ação é determinada pelo seu fim, ao passo que a operação depende das condições em que é dado este fim. Destarte, uma mesma ação pode ser executada por diversas operações, assim como muitas vezes podemos, com uma mesma operação, realizar diferentes ações. Por exemplo, a memorização é a ação, mas as operações utilizadas para executá-la serão diferentes.

No estudo das operações Leontiev dá especial destaque às operações conscientes. Para o autor, as operações conscientes começam como um processo dirigido para algo (se inicia como uma ação), para depois se transformar em um processo automático.

Como podemos observar, os componentes estruturais da atividade estão em constante modificação. Se o motivo de uma atividade é substituído, esta passa a ser objeto da ação, e a ação pode transformar-se em atividade. Esse processo é a base psicológica concreta sobre a qual acontecem as mudanças na atividade principal, possibilitando, assim, as transições de um estágio do desenvolvimento para o seguinte. A atividade principal foi definida por Leontiev (2006) como a atividade que “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do desenvolvimento” (p. 65).

São as condições histórico-sociais que determinam qual atividade é a mais importante no desenvolvimento da psique infantil. Quando a criança se dá conta de que o lugar que ela ocupava em suas relações não corresponde às suas necessidades, ela faz de tudo para modificá-lo. Com isso, ela reorganiza sua atividade e passa a uma nova fase de desenvolvimento. Isso acontece, por exemplo, quando a criança está superando a infância pré-escolar, quando as atividades da Educação Infantil perdem o sentido anteriormente adquirido e o interesse da criança por estas atividades vai diminuindo. Como consequência, aumenta sua

autoafirmação e a infração às regras, caracterizando a crise dos sete anos. As crises no desenvolvimento estão sempre associadas a alguma mudança de estágio (Leontiev, 2006), conforme veremos no próximo item.

2.3 O PROBLEMA DA IDADE E AS CRISES NO DESENVOLVIMENTO

No artigo “O problema da idade” Vygotski (2006a) evidencia a importância da periodização do desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural e assinala que o problema da periodização só será solucionado quando os teóricos da Psicologia abandonarem a classificação das idades por sintomas e passarem a analisá-las do ponto de vista das mudanças internas próprias do desenvolvimento, pois são essas mudanças que “podem fornecer uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, ao qual chamamos idades” (p. 254).

Antes de seguirmos adiante, é essencial esclarecermos a forma de utilização do termo “idade” pelos autores russos. Estes autores não utilizam o conceito biológico de idade, o qual tem por base as mudanças fisiológicas do organismo; eles se utilizam do conceito de idade correspondente às mudanças que ocorrem nos processos psíquicos, as quais dependem da atividade e das condições concretas de vida da criança (Bogoyavlensky e Menchinskaya, 2005).

Ao elaborarem a periodização da infância, observamos que Vygotski (2006a) e Elkonin (1987) delimitam as idades, mas o fazem em consonância com a situação social de desenvolvimento da criança, ou seja, com as relações que esta estabelece com seu entorno social, as quais se alteram conforme as condições histórico-sociais. Isto quer dizer que o limite de idade estabelecido para cada etapa do desenvolvimento não é fixo e inalterável, podendo ser redefinido conforme o momento histórico que se vive.

Antes de organizar sua teoria Vygotski (2006a) analisou três grupos teóricos que tratavam da periodização do desenvolvimento infantil. O primeiro grupo estruturou a periodização com base no princípio biogenético, sob o pressuposto de que existe um paralelismo entre a ontogênese e a filogênese e, sendo assim, o desenvolvimento infantil reproduziria, de forma abreviada, o desenvolvimento da humanidade. Um exemplo desse primeiro grupo é a periodização do desenvolvimento infantil baseada nas etapas da educação e do ensino (idade pré-escolar, idade escolar primária, etc.); o segundo grupo relacionava a periodização a algum indício de desenvolvimento, como a dentição ou o desenvolvimento

sexual. Vygotski (2006a) critica as teorias desse grupo por serem subjetivas, utilizarem um único critério (um indício) para delimitar todas as idades e por investigarem os indícios externos do desenvolvimento infantil; o terceiro grupo buscou explicar a periodização a partir das peculiaridades do desenvolvimento infantil, mas falhou por apresentar uma proposta metodológica antidualista e dualista. Um exemplo desse grupo é Arnold Gesell¹³, que baseou a periodização na mudança do ritmo interno da criança. A crítica de Vygotski a esse grupo diz respeito ao seu caráter evolucionista, uma vez que defende que “no desenvolvimento não surge nada de novo, não se produzem mudanças qualitativas, o que foi dado desde o princípio somente cresce e se desenvolve” (Vygotski, 2006a, p. 254).

Após investigar essas teorias Vygotski (2006a) concluiu que a estrutura da “verdadeira periodização” deve ser fundamentada nas mudanças internas do próprio desenvolvimento, as quais são também influenciadas pelo entorno social; assim, o melhor critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades está na identificação das neoformações. Vygotski (2006a) explica as neoformações da seguinte forma:

Entendemos por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período (pp. 254-255).

A identificação das neoformações em cada etapa do desenvolvimento infantil depende da compreensão que temos acerca da estrutura e da dinâmica das idades. A estrutura das idades se rege por duas leis gerais que permitem detectar as forças motrizes que impulsionam a transição da criança de uma etapa do desenvolvimento à seguinte. A primeira lei estabelece que em cada período de idade o processo de desenvolvimento compõe um todo único e tem uma estrutura determinada, não podendo ser compreendido como a soma de partes isoladas; e a segunda lei remete-se, especificamente, à dinâmica das idades.

Para Vygotski (2006a), as idades são “formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento”. Segundo ele, em cada período de idade “a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a

¹³ Arnold Gesell (1880-1961), psicólogo e médico norte-americano, dedicou-se extensivamente ao estudo do desenvolvimento infantil.

dinâmica de cada uma de suas partes” (p. 262). As idades se estruturam a partir de duas linhas de desenvolvimento: as *linhas centrais* e as *linhas parciais*. As *linhas centrais* são os processos relacionados às neoformações principais, e as *linhas acessórias* são os processos parciais e as mudanças produzidas. No que diz respeito à relação entre essas linhas, Vygotski (2006a) destaca que elas se alternam, ou seja, o processo que era central em uma idade se converte em acessório na idade seguinte, e vice-versa.

A dinâmica das idades está diretamente relacionada à estrutura das idades, pois trata do conjunto de leis que regulam a formação, a mudança e o vínculo entre as neoformações em cada idade. No estudo da dinâmica das idades é essencial conhecer, além das linhas de desenvolvimento, a situação social do desenvolvimento, visto que é ela o que determina e regula a vida da criança. Por *situação social do desenvolvimento* entende-se a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, com o todo social. Esta relação é peculiar, específica, única e irrepetível em cada período de idade (Vygotski, 2006a).

A partir disso Vygotski (2006a) esclarece que a dinâmica das idades se caracteriza por movimentar o desenvolvimento de uma idade a outra respeitando a necessidade interna de cada criança e a sua vinculação com a realidade externa. Quanto à sucessão das etapas das idades, esta se determina pela alternância entre períodos estáveis e críticos, o que confirma o caráter dialético do desenvolvimento humano proposto pela abordagem histórico-cultural. O estudioso organizou a periodização do desenvolvimento, ainda que provisoriamente, intercalando os períodos estáveis e de crise do seguinte modo: crise pós-natal; primeiro ano (dois meses a um ano); crise de um ano; primeira infância (um a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (ter a sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (oito a doze anos); crise dos treze anos; e puberdade (catorze a dezoito anos); crise dos dezessete anos.

Facci (2004) explica que os períodos de crise têm duração variável, podendo se prolongar por meses, e produzem mudanças bruscas e rupturas na personalidade da criança. Isto não significa que os períodos estáveis não produzam modificações no desenvolvimento: estas acontecem, mas de forma “microscópica”, e vão se acumulando até culminar no surgimento das neoformações, que conduzirão à próxima etapa do desenvolvimento.

A transição se verifica, de acordo com Leontiev, no decorrer do desenvolvimento, quando “a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça por modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores” (Facci, 2004).

O papel que a criança assume na sociedade desperta nela a motivação para novas atividades, e a atividade que até esse momento era a principal fica em segundo plano, dando

lugar a uma nova atividade principal, o que caracteriza o início de uma nova etapa de desenvolvimento. O que nos permite identificar os momentos de transição é o fato de estes serem marcados por crises.

As crises no processo de desenvolvimento infantil foram identificadas por vias empíricas, e antes dos estudos de Vigotski não haviam sido sistematizadas nem incluídas nas teorias sobre o desenvolvimento elaboradas até então. Isso não significa que os períodos críticos não existissem e/ou não fossem estudados. Por exemplo, Tolstij (1989) destaca os escritos de Hipócrates sobre a existência dos “anos climatéricos”, que nada mais são do que as crises evolutivas. Além disso, os períodos de crise eram considerados como “anomalias” no desenvolvimento, “enfermidades de crescimento”, e não estavam de forma alguma relacionados às leis internas de desenvolvimento da personalidade (Tolstij, 1989, p. 26). Os períodos de crise, em oposição aos períodos estáveis, propagam-se por um tempo relativamente curto, mas produzem na personalidade da criança mudanças e deslocamentos bruscos e fundamentais.

As crises surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da seguinte. O estudo das crises enquanto etapas de mudança no desenvolvimento ontogenético da personalidade expõe a essência psicológica deste processo (Bozhóvich, 1987). Quanto às mudanças que as crises despertam no comportamento infantil, verificam-se três traços característicos: 1) é difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam; 2) muitas crianças se mostram desobedientes, caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que os rodeiam; 3) têm caráter negativo, resultante da atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências.

Bozhóvich (1987) entende que a presença das crises indica a frustração que irrompe na criança em resposta à privação ou repressão das novas necessidades que aparecem ao final de cada etapa do desenvolvimento psíquico junto com a formação central.

A primeira crise identificada por Vigotski foi a chamada “crise dos sete anos”, vindo a seguir as crises dos três anos, dos 13 anos, de um ano e a crise pós-natal. A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, o que resulta em mudanças na forma de a criança se relacionar com o meio, quer dizer, nas mudanças de suas necessidades e motivos, que são os motores de seu comportamento. Entre todos os períodos de crise descritos por Vigotski merece destaque a crise dos três anos, pois nos permite compreender melhor o que significam esses momentos para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Vygotski (2006a) entende que a crise dos três anos deve ser estudada a partir dos sintomas da idade. O primeiro sintoma é o negativismo. Inicialmente é preciso distinguir o

negativismo da desobediência. No negativismo a conduta da criança se opõe a todas as propostas feitas pelos adultos. A reação negativa se manifesta quando a criança deixa de fazer algo pelo simples motivo de a sugestão vir do outro, independentemente do conteúdo proposto. A criança desobediente deixa de fazer as coisas porque não quer fazê-las; já a criança “negativa” deixa de fazer algo que deseja somente para contrariar o outro; ou seja, o desejo que nela predomina é o de contrariar o outro.

O segundo sintoma é a teimosia. Diferente do negativismo e da perseverança, a teimosia se caracteriza pela insistência da criança em manter a posição assumida anteriormente, mesmo que o outro a convença do contrário. A criança mantém sua decisão para não ter que voltar atrás e fazer o que lhe pede o adulto. A rebeldia é o terceiro sintoma descrito por Vigotski, e se opõe às normas educativas ao modo de vida estabelecido para a criança. A rebeldia é facilmente observável em ambientes familiares onde impere uma educação autoritária.

Vygotski (2006a) postula, ainda, um quarto sintoma: a insubordinação, que consiste em que a criança quer ser independente, quer fazer tudo sozinha. Nessa etapa do desenvolvimento a criança pode apresentar outros três sintomas, tidos por Vigotski como secundários: o protesto violento, caracterizado pelo conflito constante da criança com aqueles que a rodeiam; o despotismo, comum em famílias com filho único que querem a qualquer custo ser o foco das relações; e o ciúme, presente em famílias com vários filhos. Até os três anos a criança está socialmente ligada àqueles que a rodeiam, e a crise dos três anos marca uma nova etapa em sua vida, uma etapa de emancipação.

Na crise dos sete anos, referente à passagem da idade pré-escolar para a idade escolar – período que nos interessa nesta pesquisa – constitui-se em uma etapa do desenvolvimento infantil com características bastante peculiares, tendo merecido destaque especial por parte dos autores russos. Antes de prosseguirmos, é importante lembrar que a periodização do desenvolvimento proposta pela Psicologia soviética foi elaborada em uma dada época, em um contexto específico e em consonância com o sistema educacional vigente naquele país. Ao transportarmos os pressupostos dessa teoria para nossa realidade, onde temos crianças iniciando o período escolar com cinco/seis anos de idade, levantamos a possibilidade de a crise também se antecipar.

Por ser uma etapa de profundas mudanças, em que a criança já não é mais pré-escolar nem escolar, é mais difícil educá-la. Nessa idade a criança apresenta algumas características peculiares, como a perda da espontaneidade infantil e as rápidas modificações orgânicas - como a troca dos dentes e o crescimento físico (Vygotski, 2006a).

Para Vygotski (2006a), a característica mais importante da crise dos sete anos é o início da diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade da criança. A espontaneidade externa da criança persiste enquanto ela mantém sua ingenuidade interna. Quando incorpora o fator intelectual à sua vivência, a criança perde a espontaneidade.

Outra peculiaridade da crise dos sete anos é o fato de a criança começar a atribuir sentido às suas vivências e a distinguir seus sentimentos. “Aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que a permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou triste’, ‘estou bravo’, ‘sou bom’, ‘sou mau’, quer dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vygotski, 2006a, p. 380). Por exemplo, ao contrário da criança pré-escolar, que carece de autoestima, o escolar, na fase de transição, passa a julgar suas conquistas e sua posição.

Como podemos ver, a crise dos sete anos está diretamente relacionada à entrada da criança na escola, afinal, como observa Vygotski (2006a), as diversas condições educativas contribuem para que a crise ocorra de uma ou outra maneira. Para o referido autor, a crise dos três e a dos sete anos serão sempre momentos de mudança no desenvolvimento infantil.

Para Bozhóvich (1987), a crise dos sete anos aparece quando surge no pré-escolar o desejo de tornar-se escolar, pois a pré-escola já não o satisfaz. Na crise dos sete anos verifica-se uma discrepância entre a situação objetiva da criança e sua posição interna.

A transição de uma atividade para outra significa uma ampliação do círculo de conhecimentos da criança, portanto é um momento de salto qualitativo no desenvolvimento psicológico da criança, um momento que, por isso mesmo, não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um período rico em avanços em seu desenvolvimento psíquico (Marega e Sforini, 2011).

As crises estão sempre associadas com alguma mudança de etapa, elas indicam uma necessidade interior própria; mas perguntamos: as crises são inevitáveis? Se analisarmos as crises a partir da interpretação clássica de que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem entre a criança e o ambiente, elas são, sim, inevitáveis, pois as contradições são inevitáveis, independentemente das condições. Não obstante, Leontiev (2006) diz que na realidade as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises que, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

De forma geral, no desenvolvimento da criança a atividade direcionada a um determinado fim vai se formando aos poucos. Nas crianças de cinco-sete anos é comum suas ações estarem determinadas, em boa parte, pelo material, pela situação objetiva na qual atuam. Ao final da idade pré-escolar a noção de produto futuro, de resultado, começa a ocupar um lugar cada vez mais preeminente na atividade; mas não é assim para todas as crianças, pois muitas delas chegam à escola com um baixo nível de atividade orientada a um fim, organizada e livre, e isso dificulta imensamente seu êxito escolar (Nepómniashaya, 1985, p. 33).

Tolstij (1989) apresenta duas limitações à proposta de periodização feita por Vigotski: o fato de este não mencionar as principais mudanças na atividade da criança em cada etapa evolutiva e de não ter expandido a periodização para todo o desenvolvimento humano. A tentativa de suprir estas lacunas está presente nas obras de Leontiev (1978a; 1978b; 2006) e Elkonin (1987), que, “segundo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo” (Facci, 2004, p. 64).

No próximo item, ao dar continuidade a essa discussão sobre o desenvolvimento, atentaremos mais para as etapas de desenvolvimento.

2.4 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA SEGUNDA INFÂNCIA

A superação do enfoque naturalizante do desenvolvimento depende, como explica Elkonin (1987), de uma mudança radical no entendimento da relação entre a criança e a sociedade. Este entendimento de Leontiev e Elkonin se apoia na identificação da atividade principal que norteia cada período do desenvolvimento infantil. Leontiev (2006) afirma que, embora possamos notar certa periodicidade no desenvolvimento da psique da criança, decorrente da transmissão dos conhecimentos já produzidos pelas gerações precedentes, o conteúdo dos estágios depende primariamente das condições nas quais o desenvolvimento ocorre, ou seja, depende tanto das relações que a criança estabelece com seu entorno social como das condições histórico-sociais. Afirma Leontiev (2006)

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual de desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. ... Assim, embora os estágios do

desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (p. 65-66).

Conquanto Leontiev não tenha explorado a periodização das idades a fundo, o conceito de atividade por ele elaborado dá indícios de uma possível periodização quando o autor afirma que em cada período da vida humana existe uma atividade principal. Assim, há um esboço de periodização na teoria de Leontiev que nos permite constatar três fases no desenvolvimento humano: a fase pré-escolar, que tem o jogo ou a atividade lúdica como atividade principal; a fase escolar, na qual a atividade principal passa a ser o estudo; e a fase final, que se distingue por ter como atividade principal o treinamento especial ulterior ou o trabalho.

Para Elkonin (1987), os estudiosos da teoria da atividade falharam em estabelecer as bases da periodização. Segundo o autor,

na busca do conteúdo psicológico da atividade, se ignorou seu aspecto objetal – de conteúdo, como se esta não fosse psicológico; a atenção principal se dirigiu à estrutura da atividade, à correlação, nela, dos motivos e tarefas, as ações e as operações. A solução do problema da periodização do desenvolvimento psíquico também ficou limitada porque se estudaram apenas dois tipos de atividade diretamente relacionados com o desenvolvimento psíquico na infância: o jogo e a aprendizagem escolar. Na realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetal do conteúdo da atividade, quer dizer, sem esclarecer com que aspectos da realidade interage com a criança em uma ou outra atividade e, conseqüentemente, por quais aspectos da realidade se orienta (pp. 108-109).

Partindo dos estudos de Vigotski e Leontiev, Elkonin esquematizou a “periodização das idades aliada ao desenvolvimento psíquico” (Marega e Sforini, 2011, p. 4), dividindo as etapas do desenvolvimento em épocas e períodos. “Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si” (Elkonin, 1987, p. 123). Elkonin (1987) explica que a

passagem de uma época para a seguinte acontece quando falta correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade. Embasado na teoria da atividade, Elkonin (1987) apresenta o seguinte esquema de periodização:

- a) Primeira infância: - comunicação emocional direta (primeiro grupo)
- atividade objetual manipulatória (segundo grupo)
- b) Infância: - jogos de papéis (primeiro grupo)
- atividade de estudo (segundo grupo)
- c) Adolescência: - comunicação íntima pessoal (primeiro grupo)
- atividade profissional/de estudo (segundo grupo)

Na periodização proposta por Elkonin o autor reúne as atividades principais de cada época (primeira infância, infância e adolescência) em dois grandes grupos. No primeiro grupo, do qual fazem parte a comunicação emocional direta, os jogos de papéis e a comunicação íntima pessoal, as atividades têm como característica orientar a criança para a apropriação dos objetivos, normas e motivos das relações entre as pessoas; ou seja, as atividades acontecem no sistema criança – adulto social. No segundo grupo, composto pela atividade objetual manipulatória, pela atividade de estudo e pela atividade profissional/de estudo, as atividades visam à apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Neste grupo, segundo Elkonin (1987), o sistema de atividades predominante se configura pela relação entre a criança e o objeto social.

Como o foco do nosso estudo é a infância, não nos prenderemos ao estudo da primeira infância e da adolescência. Vimos que Elkonin dividiu a infância em dois períodos: o de jogo de papéis e o de estudo. O jogo de papéis é a atividade principal da criança pré-escolar e o estudo é a atividade principal da criança em idade escolar. Passaremos agora ao estudo desses dois períodos do desenvolvimento infantil.

A *idade pré-escolar* ou *infância pré-escolar* - como a chama Leontiev (2006), corresponde ao período do desenvolvimento infantil que se estende dos três aos sete anos. Como já dissemos, como atualmente, no Brasil, as crianças iniciam o Ensino Fundamental com cinco/seis anos, quando falamos sobre a idade pré-escolar estamos focando esta faixa etária.

A idade pré-escolar se configura como uma nova etapa do desenvolvimento infantil pelo fato de a criança se encontrar em uma nova situação social de desenvolvimento. Todas as

modificações físicas de intensa maturação do organismo pelas quais passa a criança resultam na sua maior independência, possibilitando sua inserção no processo educacional. Nesta fase a criança começa a ter um conjunto de obrigações elementares e seu vínculo com os adultos adquire novas formas:

a atividade em conjunto é substituída pelo cumprimento independente das indicações dadas pelo adulto. Pela primeira vez torna-se possível um ensino relativamente sistemático e desenvolvido segundo um programa definido; mas, como indicou Vigotski, este programa só pode realizar-se na medida em que se converta em um programa próprio da criança (Mújina, 1985, p. 57).

Com os estudos de Vigotski e Leontiev estabeleceu-se que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é o jogo ou a brincadeira. Para Leontiev (2006), a infância pré-escolar é o período da vida da criança em que o mundo que a rodeia se lhe abre cada vez mais. Para Leontiev (2006), “Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (p. 59). Mújina (1985) declara que “no jogo a criança descobre as relações objetivas que existem entre os homens, começa a entender que a participação em cada atividade impõe ao indivíduo o cumprimento de certos deveres e de uma série de direitos” (p. 58).

Vigotski (2003) entende que a brincadeira ou o jogo acontece quando emergem nas crianças desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e/ou devem ser esquecidos. Na brincadeira, as crianças podem realizar os desejos que em seu “mundo real” não são realizados. É por meio dessa atividade que a criança reproduz o mundo dos adultos e usa a imaginação para fazer aquilo que não pode fazer na vida real.

Vigotski (2003) explica que no brinquedo o simbólico torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. Durante a brincadeira o objeto não será necessariamente utilizado pela criança para sua função característica, podendo ser utilizado como substituto para outros objetos, de acordo com a necessidade do contexto. É nesse momento que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, ou seja, os objetos deixam de determinar suas ações.

Vigotski indica que atividades como as brincadeiras de faz-de-conta proporcionam momentos privilegiados de aprendizagem. Elas são o momento no qual a criança busca os significados já experienciados no seu dia a dia e cria novos significados à medida que a

situação interacional o exige. No desenvolvimento infantil os jogos de papéis costumam aparecer com muita frequência no faz-de-conta, principalmente quando a criança assume ou atribui aos parceiros os papéis sociais (mãe, pai, professora, médico, etc.) correspondentes ao contexto da brincadeira. No jogo simbólico a capacidade da criança de substituir um objeto por outro possibilita o futuro domínio dos signos sociais (Mújina, 1985).

Com relação ao jogo, Tolstij (1989) afirma que este tem uma importância universal para a vida humana. Para Elkonin (1987), a investigação sobre o surgimento do jogo na infância resulta da superação da visão naturalista do desenvolvimento psíquico que perdurou por décadas na Psicologia e exigiu que os estudiosos tivessem um novo olhar sobre a relação entre a criança e a sociedade. Assim, o jogo de papéis "surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. O jogo é uma atividade social por sua origem e por isso seu conteúdo é social" (Elkonin, 1987, p. 112).

Elkonin identifica o jogo como a atividade principal das crianças entre os três e os sete anos de idade. Nas crianças em idade pré-escolar predominam os jogos de papéis. Nesses jogos as crianças assumem os mais diversos papéis (mãe, pai, irmão, médico, policial, etc.) e mudam facilmente de um para outro (Tolstij, 1989); mas é importante lembrar que a atividade realizada pela criança não é qualquer atividade, e sim "uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar" (Elkonin, 1987, p. 118).

O jogo permite à criança, "ao assimilar de forma convencional-lúdica o mundo dos objetos humanos e relações sociais do homem, alcançar um progresso essencial no desenvolvimento de suas funções psíquicas" (Tolstij, 1989, p. 101). É assim que, ao alcançar esse progresso, o jogo deixa de satisfazer a criança, tendo então início um período de crise que perdura até que a nova atividade – o estudo – se torne a principal, o que se concretiza com a entrada da criança na escola. Segundo Mújina (1985), o jogo provoca mudanças qualitativas na psique infantil e forma as bases necessárias para que a atividade escolar se torne a principal nos anos subsequentes.

Tanto Vigotski (2003) como Mújina (1985) e Elkonin (1960b) descrevem outras atividades exercidas pelas crianças em idade pré-escolar que não são as principais, mas também desempenham um papel importante no desenvolvimento psíquico do pré-escolar, contribuindo para que a criança tenha consciência de suas forças e habilidades. Essas atividades são o desenho, a modelagem, a construção e o trabalho ou tarefas laborais.

Não podemos deixar de ressaltar aqui a importância do papel do professor no jogo ou nas atividades infantis. Sobre isto afirma o próprio Elkonin (1960b):

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças a direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. *O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças.* É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (p. 513, grifos do autor).

Apesar de o estudo se tornar a atividade principal da criança na escola, ele se faz presente vida dela desde a idade pré-escolar, como expõe Leontiev (2006): “a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender na brincadeira” (p. 64). Da mesma forma, Elkonin (1960a) via nas atividades características da idade pré-escolar indícios da atividade de estudo, embora esta ainda não se apresentasse como sua atividade principal. Vale destacar que a disposição psicológica para entrar na escola – qualquer que seja o aspecto considerado – é resultante de todo o desenvolvimento psíquico precedente, fruto de todo o sistema de educação na família e na educação infantil (Mújina, 1985).

A entrada na escola inaugura uma etapa na vida da criança na qual ocorrem mudanças decisivas no seu desenvolvimento psíquico. Mújina (1985) observa que para enfrentar esta nova etapa a criança deve estar suficientemente preparada. A autora esclarece que a maioria das crianças que chegam aos sete anos – no caso brasileiro, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, as crianças que chegam aos cinco/seis anos – deseja entrar na escola, mas em alguns casos a representação daquilo em que consiste essa entrada não é suficientemente clara. De qualquer maneira, uma criança devidamente preparada para assumir a condição de escolar é atraída pela possibilidade de obter novos conhecimentos.

Da mesma forma, Elkonin (1960c) assegura que muitas vezes o que atrai a criança à escola são os aspectos externos, como o tamanho do prédio, o espaço que disponibiliza, a quantidade de crianças. Elkonin (1960c), citando dados de Slavina¹⁴, critica o fato de na idade pré-escolar a criança não ser ensinada a fazer esforços mentais, não ser ensinada a pensar e, em consequência, ao chegar à escola, não sai e não gosta de sair:

Como nem todas as crianças ingressam na escola com a mesma disposição para o estudo, no começo do ensino é muito importante levar em conta as particularidades de cada aluno, sua disposição para a atividade escolar e, a partir disso, organizar um método individual para cada um deles (p. 525).

Leontiev (1960) defende que, ao ingressar na escola, a maioria das crianças quer estudar e que para elas a aprendizagem tem como sentido geral a *aprendizagem mesmo*, ou seja, a execução das obrigações escolares. Por isso quando a criança começa a frequentar a escola, seu interesse pelo jogo vai diminuindo, dando lugar ao estudo. Assim, nos primeiros anos da vida escolar da criança o ensino exerce um papel fundamental.

Segundo Davídov e Márkova (1987) a concepção da atividade de estudo se formou sobre o princípio da unidade da psique e da atividade. Elkonin (1987, p. 119) conceitua o **estudo** como a "atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal neste período".

Davídov e Márkova (1987) contam que na década de 1960 Elkonin escreveu que a unidade fundamental da atividade de estudo é a tarefa de estudo, e que esta tarefa se diferencia das demais, pois sua finalidade e resultado é a transformação do próprio sujeito atuante, e não a transformação das coisas sobre as quais se atua. Para os autores, a principal finalidade do estudo é a "assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base" (Davídov & Márkova, 1987, p. 324).

Segundo Tolstij (1989), a atividade de estudo produz mudanças na personalidade do escolar porque desenvolve suas capacidades, particularmente sua capacidade de realizar ações generalizadas no âmbito dos conceitos científicos. É na atividade de estudo que surgem e se

¹⁴ L. V. Slavina foi, segundo Robbins (2004), uma brilhante experimentadora russa, que trabalhou com Bozhovich durante toda a sua vida profissional. Não encontramos dados biográficos da autora.

desenvolvem os fundamentos da relação teórica com a realidade, a atitude para orientar-se nas formas teóricas da atividade humana e a capacidade para operar com conceitos abstratos.

Davidov & Márkova (1987) afirmam:

É necessário não só avaliar os conhecimentos dos alunos, as ações e procedimentos que obtém com a ajuda desses conhecimentos (e, conseqüentemente, não apenas as capacidades e hábitos que se formaram nos escolares); o mais importante é avaliar as mudanças no escolar, como a personalidade. Neste nível, as características qualitativas do processo de estudo podem descobrir-se analisando quais são os verdadeiros motivos da conduta escolar da criança, qual é o sentido que tem para ele o estudo, qual é sua posição no trabalho escolar e nas relações com outras pessoas (p. 317).

Segundo Davídov (2003), a atividade de estudo dos escolares se estrutura em correspondência com os procedimentos de apresentação dos conhecimentos científicos, do processo de ascensão do abstrato ao concreto. Por meio da atividade, os escolares assimilam os conceitos, as imagens, os valores e as normas da moral social. Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Na atividade de estudo as jovens gerações reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura.

A atividade de estudo, por sua essência, está ligada ao pensamento produtivo ou criador dos escolares. No decurso da formação da atividade de estudo, nos escolares menores se constitui e desenvolve uma importante estrutura psicológica: as bases da consciência e pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento), conforme ensina Davídov (2003).

As premissas para que surja a necessidade de estudar se originam no pré-escolar maior, no processo de desenvolvimento dos jogos de papéis, quando se formam intensivamente a imaginação e a função simbólica. O jogo temático de papéis favorece o surgimento, na criança, de interesses cognitivos, mas não os pode satisfazer plenamente. Por isso os pré-escolares se esforçam para satisfazer seus interesses cognitivos mediante a comunicação com os adultos, as observações sobre o mundo que os rodeia, extraindo diferentes conhecimentos dos livros, das revistas e dos programas televisivos que estão ao seu alcance (Davídov, 2003). Com forme o autor, no começo da vida escolar a criança ainda não experimentou a necessidade dos conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos

elementares durante a realização, junto com o professor, das ações de estudo mais simples, destinadas a realizar as correspondentes tarefas de estudo.

Davídov (1985) afirma que a forma mais segura de prevenir que o aluno fique saturado com o estudo é eles receberem na sala da aula tarefas cognitivas suficientemente complexas para eles se depararem com situações problemáticas cuja solução exija o domínio dos conceitos correspondentes.

Considerando o exposto, vemos que o sistema educativo deve contribuir para a efetivação da atividade de estudo. Por isso consideramos importante discorrer sobre a relação entre ensino e aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

2.5 RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

As principais teorias que estudaram a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem foram distribuídas por Vigotskii (2006b) em três categorias. A primeira, representada por Piaget, propõe que o processo de desenvolvimento ocorre independentemente da aprendizagem. O processo de aprendizagem é considerado externo ao sujeito e ocorre paralelamente ao processo de desenvolvimento infantil, porém não participa dele nem o modifica. A segunda categoria, ao contrário, acredita que a aprendizagem é desenvolvimento e que o ensino deve levar em conta que as leis do desenvolvimento são as leis naturais. A terceira categoria remete-se às teorias que procuraram conciliar as duas anteriores, estabelecendo que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes um do outro, mas em determinados momentos, como no processo de aquisição de novos comportamentos pela criança, eles coincidem. Aqui Vigotski cita os trabalhos de Koffka, que propôs a existência de uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento (Vigotski, 2003).

Após a análise dessas categorias, Vigotski apresenta outra visão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a qual será utilizada por nós ao longo deste trabalho. Vigotski (2003) inicia sua discussão sobre o tema pontuando que a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p. 110).

Ao abordar o tema do desenvolvimento psicológico do homem, Vigotski (2003) sustenta que compreendê-lo com base na abordagem materialista dialética é compreendê-lo a partir do desenvolvimento histórico geral da espécie. Afirma o autor:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos 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 (pp. 96-97).

Segundo Vigotskii (2006b), todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos. Ambos se assemelham por sua função mediadora, mas diferem na forma como orientam o comportamento humano. Os instrumentos são um meio de trabalho criado pelo ser humano para controlar e dominar a natureza, logo sua função é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ou seja, eles são orientados externamente e devem, necessariamente, levar a mudanças nos objetos. A invenção e o uso de signos são análogos à invenção e uso de instrumentos, no entanto os signos atuam no campo psicológico, isto é, controlam a atividade interna do homem.

Em seus estudos sobre as funções psicológicas superiores Vigotski conclui que estas se constituem por meio da atividade mediada pelos signos, cujo sistema mais importante é a linguagem. As funções psicológicas superiores também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo introduzido de fora ou de dentro. O pensador explica que dentro do processo geral de desenvolvimento há duas linhas de desenvolvimento que se distinguem por sua origem: os processos elementares, de origem biológica; e as funções psicológicas superiores, de origem histórico-cultural; e é do entrelaçamento dessas duas linhas que nasce a história do comportamento da criança (Vigotskii, 2006b).

Vigotski também esclarece que as funções psíquicas superiores aparecem de duas maneiras no decorrer do desenvolvimento infantil: como um processo interpessoal, isto é, partilhado entre pessoas; e à medida que a criança cresce esse processo torna-se intrapsíquico. A este processo de reconstrução interna de uma operação externa Vigotski chamou de internalização. O mesmo autor explica que o processo de internalização integra diversas transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; e c) um processo interpessoal se transforma num processo

intrapessoal, como resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vigotski, 2003).

Para Vigotski, as funções psicológicas devem ser analisadas com base em três princípios: 1) analisar processos e não objetos; 2) explicar ao invés de descrever; e 3) superar o estudo dos “comportamentos fossilizados”.

Feitas essas considerações, passamos a uma breve análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre como foco as crianças de cinco e seis anos, faixa etária das crianças que foram observadas em nossa pesquisa. Segundo Vigotski, os problemas que encontramos na análise psicológica do ensino só serão devidamente solucionados com a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o referido autor, o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola, pois é uma relação que tem início no primeiro dia de vida da criança. Vigotski destaca que o principal aspecto da aprendizagem da criança em idade escolar recai sobre um conceito essencial: o de zona de desenvolvimento proximal. É fato que o aprendizado deve estar, de alguma forma, em consonância com o nível de desenvolvimento da criança; contudo, para que aprendizagem e desenvolvimento estejam em consonância é preciso conhecer os níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Vigotski (2003) descreveu dois níveis de desenvolvimento; o real e o proximal.

O nível de desenvolvimento real diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (Vigotski, 2003, p. 111, grifos do autor). Nesse nível de desenvolvimento podemos observar aquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, sem a ajuda de outras pessoas. O que conseguimos observar no nível de desenvolvimento real são as funções que já estão prontas, finalizadas, são os produtos finais do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento proximal, por sua vez, refere-se àquilo que a criança consegue fazer sob a orientação de outra pessoa. Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal nos apresenta as funções que no processo de desenvolvimento da criança ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento.

Para Vigotski (2003), as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Logo, para desenvolver-se plenamente como ser humano, o homem necessita dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento.

Vigotski (2003) esclarece que há atividades que nem toda e qualquer criança é capaz de realizar, mesmo com a ajuda de alguém. Por isso o aprendizado deve estar coerente, de alguma maneira, com o nível de desenvolvimento da criança. Daí a importância da zona de desenvolvimento proximal, pois ela capta um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas que a criança ainda não alcançou e nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual (M. K. Oliveira, 2001). A zona de desenvolvimento proximal determina, assim, o caminho que a criança irá percorrer para desenvolver funções mentais que estão em processo de construção e que, futuramente, serão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real.

No que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, como salientou Vigotski (2003), uma educação de qualidade é aquela em que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento. Por isso precisamos ter em mente que, desde o nascimento, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Não obstante, como lembra Vigotski (2003), a aprendizagem desencadeia processos internos de desenvolvimento “somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p. 118). Isto significa dizer que a tarefa ou atividade estará atuando na zona de desenvolvimento proximal quando a criança conseguir executá-la com o auxílio de outra pessoa, embora ainda não o faça sozinha.

Diante do exposto e conforme sustenta Elkonin (1960a), podemos afirmar que o desenvolvimento psíquico das crianças faz parte do processo educacional proposto pelos adultos, afinal são eles que organizam a vida da criança, criando condições para o seu desenvolvimento, assim como são os responsáveis por transmitir a elas a experiência social acumulada pela humanidade no decorrer da história.

Desta forma, Elkonin (1960a) propõe que a missão do pedagogo é se adiantar ao desenvolvimento psíquico das crianças, é formar e facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo deve, neste sentido, orientar-se pelas perspectivas do desenvolvimento, e não pelo nível de desenvolvimento já existente.

Neste sentido, a tarefa das escolas não deveria limitar-se à transmissão de alguns conhecimentos necessários à formação de aptidões e hábitos mínimos, e sim, desenvolver nos alunos o pensamento, a "capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver 'no todo' as suas faculdades mentais” (Kostiuk, 2005, p. 25).

2.6 TECENDO CONSIDERAÇÕES: A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA, O SIGNIFICADO SOCIAL, O SENTIDO PESSOAL E O PROCESSO DE ALIENAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesta Seção tivemos como objetivo falar do desenvolvimento do psiquismo da criança. Como pudemos observar, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a periodização ocorre em consonância com as condições histórico-sociais e em cada etapa as funções psicológicas superiores vão se complexificando e modificando a consciência da criança. O entorno social da criança, o processo de escolarização e as mediações realizadas vão alterando a estrutura psíquica e mudando a relação que a criança estabelece com a realidade externa.

O autor comenta que a situação social de desenvolvimento, que é determinada pelas relações entre a criança e seu meio, promove novas formações em cada idade, modifica a consciência da criança e desta forma vai transformando a compreensão que a criança tem sobre a realidade.

Quando surge a consciência no homem, este alcança uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. Segundo Leontiev (1978b), a teoria geral da consciência como forma superior do psiquismo é elaborada no processo de trabalho social e supõe a presença da linguagem. A consciência (o psiquismo) deve ser compreendida em consonância com o modo de vida do sujeito, o qual é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que ele ocupa nestas relações. O desenvolvimento do psiquismo humano deve, então, ser considerado como um processo de transformações qualitativas (Leontiev, 1978a).

O que diferencia os homens entre si é a sua história, suas condições sociais os processos de percepção, memória, pensamento, etc.; no entanto, o desenvolvimento psicológico da consciência não é restrito ao desenvolvimento do pensamento, já que o conteúdo psicológico da consciência tem suas próprias características. Assim, o estudo da consciência do homem depende do seu modo de vida, da sua existência - portanto, da estrutura da sua atividade (Leontiev, 1978a).

Psicologicamente, o reflexo consciente (ou a consciência) se caracteriza pela relação entre significado e sentido pessoal. Para Leontiev (1978a), consciência primitiva (a consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, quando os instrumentos primitivos auxiliavam na luta contra a natureza; quando o trabalho, a propriedade da produção e de seus frutos era coletiva; quando não havia exploração do homem pelo homem) tem como principal característica a coincidência entre sentido e

significado. Porém a estrutura inicial da consciência foi alterada com o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada. A principal modificação se verifica na relação que existia entre sentido e significação. À medida que a consciência se desenvolve, desenvolvem-se também o trabalho, os instrumentos e as formas de relação, e se passa a separar sentido do significado. Em segundo plano modificam-se também as funções da consciência, estando o desenvolvimento da linguagem e da palavra na base desta transformação (Leontiev, 1978a).

Leontiev (1978a) conceitua o significado como a generalização da realidade que é realizada e fixada na palavra ou na locução, a qual pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. “O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo suas próprias descobertas” (p. 94). Em sua vida, o homem se apropria dos conhecimentos das gerações precedentes pela aquisição das significações. Isto significa que a significação é a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. “A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento”. (Leontiev, 1978a, p. 96). Questionamos: com que significação o professor e o aluno se defrontam no que se refere à função da Educação Infantil?

O modo de se apropriar, de assimilar a significação e o que esta se torna para o sujeito individualmente são questões que dizem respeito ao sentido pessoal atribuído à significação. Afirma Leontiev (1978a)

Para encontrar o sentido pessoal deve-se descobrir o motivo que lhe corresponde. Todo sentido é sentido de qualquer coisa ... é parte integrante da consciência e parece entrar na sua significação objetiva ... sentido e significado estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido (pp. 97-98).

O sentido pessoal revela a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados; a tomada de consciência do sentido da realidade acontece quando o homem tenta estabelecer o sentido pessoal nas significações, e a ruptura entre esses dois aspectos causa as contradições da consciência ou um processo de luta interior. A criança, desta forma, apropria-se dos significados e estes vão tomando um sentido pessoal para ela. É o que ocorre

com a construção do sentido do primeiro ano do Ensino Fundamental quando a criança ingressa neste novo nível de ensino.

A separação entre sentido pessoal e significação produzida pelo desenvolvimento da propriedade e das relações de troca resultou num processo de “alienação”. Originalmente, “o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais” (Marx e Engels, 2008, p. 121) isto é, o motivo da sua atividade estava em perfeita sintonia com suas necessidades. Com o advento do capitalismo os homens passaram a vender sua força de trabalho para satisfazer suas necessidades vitais, e isto os aliena de seu trabalho. Sendo assim, a consciência humana é determinada nas condições da sociedade de classes. Esse processo de alienação pode permear a atividade pedagógica, na qual o trabalhador (o professor) não toma consciência do significado que deveria ter a educação infantil no sentido em que Davídov (1985) a concebe quando afirma que em qualquer nível de escolaridade se deveria preparar o aluno para a atividade de estudo. Qual o motivo que incita a ação do professor de forma a conduzir o processo pedagógico de moldo a preparar o aluno para se alfabetizar? Será que o professor tem clareza de sua função, uma vez que o cuidar e o educar estão presentes na Educação Infantil?

No caso do aluno, quando tratamos da formação da consciência e da relação entre sentido e significado, nós nos perguntamos como a criança vivencia esses pontos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como ela toma consciência das novas exigências que lhe são postas no primeiro ano, quando necessariamente, ela tem que se alfabetizar.

Parece-nos que o processo de alienação permeia tanto o trabalho do professor – que não tem certeza se deve educar ou cuidar – assim como a atuação do aluno – que não compreende essa passagem de um nível de ensino para o outro, conforme veremos na próxima seção, em que analisaremos a passagem ou ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3. O COTIDIANO DA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A implantação da lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, antecipando a entrada das crianças na escola de sete para seis anos, instigou os pesquisadores da área da Educação e da Psicologia a debaterem a temática, resultando em diversas pesquisas que buscavam compreender as consequências dessa nova realidade da Educação brasileira (Marega & Sforini, 2011; Moya, 2009; Martins e Arce, 2010). Não obstante, ao longo do levantamento teórico notamos que as pesquisas focavam apenas o aspecto institucional e a preparação dos professores. Encontramos pouco material que tratasse sobre o que essa modificação significa para as crianças, como elas estão sendo preparadas para esta nova etapa que é a entrada no Ensino Fundamental e como elas estão vivenciando este período de transição tão importante para o seu desenvolvimento psíquico.

Para mostrar como está acontecendo, no cotidiano das crianças, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como elas estão sendo preparadas para a escola, especialmente para a atividade de estudo (atividade principal dos alunos no Ensino Fundamental), propusemo-nos, nesta seção, a apresentar os dados coletados em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma escola pública de Ensino Fundamental, ambos na cidade de Maringá. Como forma de apreender a realidade das escolas optamos por utilizar observações e entrevistas com as crianças, seus pais e suas professoras. Traçaremos o caminho percorrido na coleta de dados em momento oportuno. Antes, é de fundamental importância falar do método que embasou a nossa pesquisa.

3.1 O MÉTODO DE PESQUISA

Quando falamos, em seção específica, sobre a Psicologia Histórico-Cultural, vimos que o método utilizado por Vigotski e seus seguidores na elaboração da Teoria Histórico-Cultural é o materialismo histórico-dialético. O que pretendemos, ao longo deste trabalho, é fazer o exercício de olhar a relação entre as crianças e as escolas com base no materialismo histórico-dialético tendo em mente a relação entre o singular, o particular e o universal no processo de apropriação e objetivação do gênero humano. Vale ressaltar que se trata de uma tentativa de aplicar o método à realidade observada e apreendida.

De acordo com Vygotski (1995), na busca pelo conhecimento, determinar o método de investigação é essencial. Tanto o é que Vygotski (2004) via que o problema do método é um dos aspectos responsáveis pela “crise na psicologia”, pois a imensa variedade de propostas metodológicas trazia dificuldades para que a Psicologia se caracterizasse como ciência. Em 1927 o referido autor escreveu o seguinte:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera. (Vygotski, 2004, p. 389/390).

Como forma de superar a visão fragmentada da Psicologia, Vygotski (2004) propõe uma Psicologia Geral, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Para ele, “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (p. 393). Asbahr (2011) explica que, quando os autores da Psicologia Histórico-Cultural elegeram o materialismo histórico-dialético como perspectiva teórica, eles incorporaram à Psicologia a lógica dialética como a lógica do conhecimento, com uma visão de homem fundada na historicidade e na materialidade e uma compreensão de ciência baseada na explicação e transformação da realidade, e não em sua mera descrição.

Segundo Martins (2008), para compreender o que significa o materialismo histórico-dialético precisamos ter clareza acerca do significado das expressões *materialismo*, *histórico* e *dialética*. Começaremos, então, pelo *materialismo*, que diz respeito à realidade e todos os fenômenos que a constitui. A realidade é matéria e existe objetiva e independentemente da consciência. “A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano” (Martins, 2008, p. 8). A realidade objetiva se constitui pelas mudanças produzidas na e pela relação ativa entre o homem e a natureza no decorrer da história.

O aspecto *histórico* do método marxiano remete-se ao produto resultante da forma como os homens organizam sua existência ao longo do tempo, e está relacionado ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações. A evolução dos seres humanos, por exemplo, é um processo histórico (Martins, 2008). Com relação ao estudo

histórico de um determinado fenômeno, Vygotski (1995) nos alerta para o fato de muitos estudiosos misturarem a história com o passado. Para ele, estudar algo historicamente “significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (p. 67); e conclui que a investigação histórica não é algo que complementa o estudo teórico, mas algo que constitui seu fundamento.

Agora nos deteremos um pouco mais no estudo da *dialética*, método de decodificação da realidade presente no pensamento marxiano. A dialética – palavra originária do grego *dialektiké* – surgiu na Grécia Antiga, com Heráclito de Éfeso¹⁵ (aprox. 540-480 a. C.). Inicialmente, a dialética era entendida como a arte do diálogo e, com o tempo, configurou-se como a arte de argumentar acerca de determinados temas com o intuito de chegar à verdade (Konder, 1981). A lógica dialética nasceu em contraposição à lógica formal sistematizada por Aristóteles (384-322 a. C.).

A lógica formal está calcada em três princípios: a lei da identidade, a lei da inadmissibilidade da contradição e a lei do terceiro excluído. A *lei da identidade* especifica que qualquer dado é sempre igual a si mesmo (A é igual a A em quaisquer circunstâncias). A *lei da inadmissibilidade da contradição* estabelece uma distinção absoluta entre identidade e diferença (se A é um juízo verdadeiro, o seu contrário, o Não A, não pode ser verdadeiro). E a *lei do terceiro excluído* assegura que duas ideias contrárias não podem ser verdadeiras ou falsas ao mesmo tempo: se uma é verdadeira a outra é falsa e vice-versa. (Martins, 2008).

Antes de explorarmos as características da lógica dialética é importante destacar que esta não rejeita ou desconsidera a lógica formal, mas a incorpora por superação. “Como a apreensão do concreto não ocorre sem a mediação do abstrato, a lógica formal integra-se à lógica dialética, tornando-se parte dela” (Martins, 2008, p. 19). A lógica dialética dirige-se ao estudo do movimento, da contradição e das mudanças que ela promove, e sustenta-se em algumas leis básicas: a lei da contradição, a lei do movimento, a lei da negação da negação e a lei da totalidade.

Pela *lei da contradição* reconhecemos que “todos os objetos e fenômenos da natureza encerram contradições internas”, ou seja, “tudo é e não é ao mesmo tempo” (Martins, 2008, p. 21). Como explica M. K. Oliveira (2001), o termo *contradição* não significa antagonismo, pois no caso não se trata de incompatibilidade entre opostos, de modo que um precise ser

¹⁵ Foi Heráclito de Éfeso quem falou que um homem não pode se banhar duas vezes no mesmo rio, pois da segunda vez não será o mesmo homem e nem será o mesmo rio. Afinal, tudo existe em constante mudança, e as vivências do homem entre um banho e outro e a correnteza que move o rio fazem com que ambos estejam diferentes no segundo banho.

excluído para que o outro exista. Pela lógica dialética todos os lados devem ser considerados na sua complementaridade, de modo que possamos entender o fenômeno como um todo, o que nos remete a uma das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético que abordaremos mais à frente: a totalidade. No processo de apreensão de ambos os lados do fenômeno precisamos compreender, também, o elemento mediador se quisermos entender a realidade em sua concretude. Esta lei, que, segundo Konder (1981), foi chamada por Engels de *lei da interpenetração dos contrários*, pressupõe que:

tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (Konder, 1981, p. 58).

A *lei do movimento* ou *lei da passagem da quantidade à qualidade* a que se refere Konder (1981) alude ao fato de a realidade estar em constante transformação e renovação. “Cada fenômeno, cada objeto, deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente” (Martins, 2008, p. 21). Nas palavras de Konder (1981), o processo de transformação dos fenômenos e/ou objetos não acontece sempre da mesma forma, caracterizando-se pela presença de períodos mais lentos - nos quais se verificam poucas mudanças quantitativas -, e períodos mais acelerados, que provocam mudanças ou saltos qualitativos no processo de desenvolvimento da realidade.

A *lei da negação da negação* pressupõe a existência de uma tese, que é negada por sua antítese e que, por sua vez, é negada, resultando na síntese. Essa lei é composta por três aspectos essenciais: “1) Colocar um fim em algo; 2) Conservar esse algo; 3) Superar a forma e o conteúdo desse algo” (B. Oliveira, 2001, p. 15). Isto quer dizer que, se quero modificar algo, preciso, inicialmente, conhecer esse algo para que possa identificar o que nele deve ser modificado (o que não significa eliminar esse algo). B. Oliveira (2001) continua dizendo que, pela lógica dialética, no processo de transformação da realidade modificamos algo, mas conservamos suas bases válidas e rompemos seus limites. Nesse processo de negação da negação Konder (1981) explica que “tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese” (p. 59).

Vimos, então, que o materialismo histórico-dialético sustenta que “apenas pela apropriação das objetivações humano-genéricas foi e continua a ser possível a transformação

do ser orgânico, do ser meramente biológico, em ser social” e essa apropriação acontece a partir do momento que se compreenda a totalidade dos fenômenos da realidade e, sobretudo, das relações entre os homens (Martins, 2008, p. 16). Dessa definição destacamos ainda duas categorias fundamentais do método: a totalidade e a universalidade.

De acordo com Pasqualini (2010), “a universalidade é uma abstração que não pode ser compreendida em si e por si, mas nas complexas relações que estabelece com a particularidade e singularidade” (p. 35). A apreensão da essência dos fenômenos da realidade será mais completa se for feita com base na relação que se estabelece entre o singular, o particular e o universal. Ao trabalhar essa relação, Pasqualini (2010) acrescenta que, ao se tomar a ideia da primazia ontológica, verifica-se que “todo fenômeno tomado como objeto de análise científica contém em si as dimensões singular, particular e universal” (p. 35). Por particularidade estamos entendendo as mediações que interferem na singularidade. Pasqualini (2010) afirma que “o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade” (p. 35).

Dessa forma, para transformar a realidade não basta conhecê-la: “É preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção” (B. Oliveira, 2001, p. 9); ou seja, precisamos compreender “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (B. Oliveira, 2001, p. 1). Segundo o materialismo histórico-dialético, o homem não nasce formado, mas passa pelo processo de humanização quando entra em contato com a sociedade e se apropria das objetivações humanas. Por isso podemos dizer que o homem é um ser social, pois nele se concretiza a universalidade – as produções acumuladas pelo gênero humano ao longo da história no seu processo de trabalho.

B. Oliveira (2001) sintetiza essa ideia com uma citação de Marx retirada de sua carta a P. V. Annenkov onde diz que “a história social dos homens nunca é mais do que a história do seu desenvolvimento individual, quer tenham consciência disso ou não”; e a autora conclui: “no indivíduo está sintetizada a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se” (B. Oliveira, 2010, p. 20).

Apesar de tratar especificamente da Educação Infantil em sua tese, a explicação dada por Pasqualini (2010) sobre a análise da prática escolar na Educação Infantil com base na relação singular-particular-universal é válida para as práticas escolares como um todo. Em linhas gerais, a autora diz que a prática realizada nas escolas é a expressão do ensino em sua universalidade:

A dimensão universal se refere aqui às tendências generalizadas historicamente constituídas que dirigem o desenvolvimento do fenômeno, ou seja, refere-se a sua determinação essencial. As expressões singulares materializam, pela mediação da particularidade, tendências mais amplas de desenvolvimento do fenômeno. Assim, desvelar a dimensão universal que se expressa e se concretiza na singularidade implica compreender a educação infantil *em geral* e seu desenvolvimento histórico no interior da totalidade social capitalista. (Pasqualini, 2010, p. 36).

Essa citação nos remete, por fim, à outra categoria fundamental do materialismo histórico-dialético e que conclui o nosso estudo do método, ao menos por hora, qual seja a da *totalidade*. Quando nos propomos a apreender os fenômenos da realidade estes devem representar uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações que não deve ser reduzida à simples somatória das partes que compõem o real (Konder, 1981). Pasqualini (2010) esclarece que a “totalidade é uma importante categoria metodológica porque a realidade, na perspectiva marxista, é entendida como um *todo*” (p. 38).

Isto significa que na análise de um determinado fenômeno estamos, indiretamente, analisando a totalidade da qual o fenômeno faz parte. Isto significa que, quando nos propomos a estudar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a preparação das crianças para a escola, propomos-nos a fazê-lo no interior de uma *totalidade social*. Pasqualini (2010) sintetiza essa ideia afirmando que “a análise histórico-dialética de um determinado fenômeno ou objeto almeja apreender a *essência* do fenômeno evidenciando o *processo histórico* de seu nascimento, formação e desenvolvimento no interior de um *todo em desenvolvimento*” (p. 42). É esse movimento que tentaremos fazer na presente pesquisa, embora sem a pretensão de esgotar a análise do tema, mas apenas de contribuir para a produção do conhecimento na área da Psicologia.

3.2 CIRCUNSCREVENDO A PESQUISA

Observar a dinâmica das crianças em sala nos permitiu compreender um pouco da realidade por elas vivenciada nas instituições de ensino participantes e nos deu aporte prático para estudarmos o processo de transição e suas repercussões no processo de preparação das crianças para a escola. Para captar a realidade concreta das crianças elegemos como a forma

de investigação a pesquisa de campo. Para Minayo (1992), a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador fazer um recorte que represente a realidade concreta a ser estudada. A pesquisa de campo permite uma série de abordagens técnicas para o levantamento dos dados, entre as quais estão a observação e a entrevista, ambas utilizadas na nossa coleta de dados.

A entrevista é uma técnica que utiliza a fala dos participantes como recurso para levantar informações. A entrevista não é “uma conversa despreziosa e neutra”, mas uma conversa com objetivos bem definidos, que “reforça a importância da linguagem e do significado da fala” (Cruz Neto, 2002, p. 57). Para a nossa coleta de dados, optamos por fazer entrevistas semiestruturadas com as crianças e com os pais (Apêndice I), por nos permitir uma maior mobilidade na forma de abordar as questões. Na entrevista com as crianças utilizamos o desenho como recurso mediador.

Para podermos iniciar a pesquisa entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a qual nos autorizou a fazer a coleta de dados em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma escola pública de Ensino Fundamental. As escolas participantes foram indicadas pela Secretaria de Educação de Maringá por estarem próximas uma da outra, o que facilitou o acompanhamento das crianças na passagem de ano, uma vez que os pais buscam matricular seus filhos em instituições próximas de suas residências. Com a autorização da Secretaria Municipal de Educação e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (Anexo A) da Universidade Estadual de Maringá, começamos a pesquisa coletando os dados primeiro no CMEI e depois na escola do Ensino Fundamental.

A primeira etapa da coleta foi realizada no CMEI, com as 25 crianças de uma turma do Infantil 5 e as duas professoras responsáveis pela turma (esta era a única turma que tinha duas professoras, as quais se revezavam no atendimento às crianças). No início das observações encaminhamos aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II) para que autorizassem a participação de seus filhos na pesquisa. Os acompanhamentos no CMEI foram feitos semanalmente, por dois meses (outubro e novembro de 2011), sempre no turno da manhã. Foram realizadas 20 horas de observação (ver quadro com as observações no Apêndice III). Além das observações, entrevistas e desenhos feitos com as crianças, também utilizamos, na nossa análise, de algumas falas das professoras do CMEI. Não fizemos entrevistas com as professoras, mas entendemos que as informações colhidas nas conversas poderiam contribuir para enriquecer nossa análise. Como dissemos, usamos o desenho como recurso mediador para a entrevista com as crianças. A proposta inicial da nossa pesquisa era pedir que as crianças desenhassem a escola onde elas iriam estudar no ano seguinte – ou como elas imaginavam ser essa escola – e, a partir disso, fazer-

lhes algumas perguntas; no entanto, como estava programada uma visita com as crianças à escola do Ensino Fundamental, dividimos nossa coleta em duas etapas: antes da visita as crianças fizeram o desenho (Anexo B) e nós fizemos a entrevista; depois da visita pedimos, novamente, que as crianças desenhassem a escola (Anexo C) e repetimos a entrevista.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Maringá, em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para esta fase da pesquisa foram selecionadas sete crianças – duas meninas e cinco meninos. O critério de seleção foi o maior número de alunos (dos que já tínhamos observado no CMEI) na mesma sala. Assim, acompanhamos quatro crianças no 1º B, no período da manhã, e três crianças no 1º D, no período da tarde. As observações na escola foram feitas semanalmente, por quatro meses (de março a junho de 2012), nos dois períodos de aula. No final dos três meses fizemos a entrevista com as crianças, algumas quais quiseram desenhar a escola (Anexo D). No mês de outubro de 2012 retornamos à escola por mais um dia, para fazer nova entrevista com as crianças e entrevistar as mães. Fizemos a entrevista com quatro (das sete) mães juntas, na biblioteca da escola. Depois repetimos a entrevista com as crianças, dessa vez sem o desenho. Nossas observações no Ensino Fundamental totalizaram 72 horas (ver quadro com as observações no Apêndice IV).

A seguir faremos uma breve descrição das duas escolas pesquisadas, das suas rotinas e do seu projeto político-pedagógico.

3.2.1 Conhecendo as escolas e as crianças participantes da pesquisa¹⁶

Neste item nos dedicaremos a fazer uma descrição das escolas e apresentaremos alguns dados das crianças que participaram da pesquisa.

¹⁶ Os nomes citados durante a apresentação e análise dos dados são fictícios, garantido, assim, o sigilo dos participantes da pesquisa.

Professoras: Ana e Carla (Educação Infantil); Paula e Vera (Ensino Fundamental)

Crianças: Anderson, Bruna, Camila, Felipe, Tiago, Renato e Marcelo.

Mães: Andréa (mãe do Anderson); Juliana (mãe do Tiago); Marta (mãe do Renato) e Rosana (mãe do Marcelo).

3.2.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

O CMEI pesquisado está localizado na zona norte de Maringá Este centro educacional foi construído entre agosto de 2002 e setembro de 2003 e conta com uma área construída de 1.486,58m². A escola disponibiliza um espaço amplo para o desenvolvimento das atividades, com dois pavimentos, nos quais estão distribuídas nove salas de aula, uma sala multimídia, dois parques, dois pátios, a secretaria, a direção, a sala dos professores, assepsia, cozinha, dois almoxarifados, quatro banheiros (dois femininos e dois masculinos) e uma lavanderia. Os 252 alunos do estabelecimento estavam divididos em dez turmas; o quadro docente se constituía de uma professora, um pedagogo/coordenador, dez educadores infantis e oito auxiliares de creche; e o quadro técnico-administrativo compreendia um diretor, um auxiliar administrativo e dez auxiliares de serviços gerais (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012).

Nossas observações foram feitas em uma das turmas do Infantil 5, com crianças de quatro e cinco anos, a qual acompanhamos em sala de aula, nas áreas de lazer e no refeitório. A sala de aula é composta por um quadro de giz, seis mesas para crianças com quatro cadeiras cada (quando não estão sendo utilizadas, as mesas e cadeiras ficam no canto da sala), uma mesa e uma cadeira da professora e um balcão comprido, onde a professora guarda os materiais e os brinquedos da turma. Em cima do balcão ficam os estojos, identificados com o nome de cada aluno, os quais permanecem no CMEI, isto é, as crianças não levam o material para casa. Do lado do balcão está colocado um armário alto e aberto, onde ficam os colchões usados pelas crianças para dormir depois do almoço.

As refeições ofertadas pela escola – café da manhã, almoço e jantar – são feitas no refeitório, no pavimento inferior. O refeitório é dividido em dois espaços: na frente tem cinco mesas compridas, com bancos dos dois lados e um bebedouro, e atrás está a cozinha. Ao lado do refeitório há um pátio com cama elástica e um parque com escorregador, balanço, e outros brinquedos. Junto ao pátio há uma sala onde ficam guardados alguns brinquedos (bolas, bambolês, entre outros) usados pelas professoras quando fazem atividades. Este pavimento conta também com dois banheiros - um feminino e um masculino.

Durante o período de observações no CMEI nossa participação nas atividades era limitada, mais restrita às observações propriamente ditas. Quando chegávamos à instituição as crianças estavam na sala de aula, esperando o horário do café da manhã. Na rotina diária observamos que as crianças chegam à instituição entre as sete e meia e oito horas. Às oito em ponto o portão fecha e ninguém mais pode entrar. Os responsáveis por levar as crianças ao

CMEI e buscá-las são seus pais, tios, avós, irmãos mais velhos ou empregadas. No caso das crianças que observamos, a maioria era conduzida para e da escola pelos pais.

Na sala de aula ficávamos sentadas em uma cadeira na frente da sala e dali observávamos as atividades. No decorrer das atividades as crianças vinham conversar conosco, momentos que aproveitávamos para fazer-lhes algumas perguntas. Havia duas professoras responsáveis pela turma do período da manhã. Das sete e trinta às nove e trinta a turma era acompanhada pela professora Ana. Enquanto esperavam o café da manhã, as crianças costumavam ficar brincando na sala com os materiais disponibilizados pela professora (lego¹⁷, livros, blocos, entre outros). Às oito horas a professora descia com as crianças para o café da manhã. Após o café todos iam ao banheiro e voltavam para a sala de aula. Por volta de oito e meia a professora Ana começava as atividades em sala. Essas atividades incluíam o início do processo de alfabetização, sobre o que falaremos mais na análise dos dados. Como já estava próximo o final do ano, algumas atividades envolviam o ensaio para as apresentações de Natal.

Às nove e meia a professora Ana saía e entrava a professora Carla. Esta professora costumava fazer as atividades no pátio inferior, com bolas ou bambolês, sempre procurando relacionar algum conteúdo educativo; depois deixava as crianças brincarem livremente no parque ou na cama elástica. Por volta das dez e meia a professora levava as crianças ao refeitório para o almoço. Os alunos sentavam-se nas mesas e a professora os servia e, quando terminavam, ela mesma retirava os pratos. Quando voltavam à sala de aula as zeladoras já tinham arrumado os colchões para as crianças dormirem. Nossas observações iam até o final do almoço, pois, como nos informaram as professoras, o período da tarde era dedicado aos cuidados e preparação das crianças para irem para casa, ou seja, não havia qualquer atividade mais direcionada pedagogicamente – questão que também retomaremos posteriormente.

3.2.1.1.1 O Projeto Político-Pedagógico do CMEI

O Projeto Político-Pedagógico do CMEI estabelece como objetivo principal da instituição impulsionar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo-lhes o “acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à

¹⁷ Lego é um brinquedo com peças de plástico que se encaixam, formando diversas combinações.

dignidade e à ludicidade, considerando-as como sujeito histórico e social” (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012, p. 75).

Entre os objetivos específicos encontramos: a diversidade cultural (garantindo a pluralidade e a inclusão); o respeito à dignidade da criança; articular ações com a família, numa relação de corresponsabilidade entre a família e a escola; e assegurar o cuidar e o educar no processo educativo como procedimentos indissociáveis.

O projeto apresenta também o desenvolvimento histórico da concepção de infância e, ao final, traz a concepção de infância da equipe de profissionais da instituição.

A equipe de profissionais da Educação Infantil ao elaborar essa Proposta Pedagógica, concebe a infância como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e a obrigação de todos os envolvidos no processo educativo é a de lutar para que esses direitos sejam garantidos por meio de uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de desenvolvimento das mesmas respeitando o seu "tempo de infância". (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012, p. 80).

Além disso, são trabalhadas no projeto as concepções de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem com base na Psicologia Histórico-Cultural, e a proposta pedagógica é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com o documento, a instituição segue as recomendações da Secretaria de Educação de Maringá, a qual orienta as escolas da rede municipal de ensino da cidade a instrumentalizar o educando com o conteúdo científico e cultural produzido historicamente, de modo que a contribuir para o desenvolvimento de sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade.

Para que esse objetivo se concretize é ressaltada a importância de estabelecer no CMEI rotinas de atividades que, além de cuidar, preocupem-se e se comprometam com a educação das crianças atendidas, visto que “as funções de cuidar e educar devem ser integradas e ocorrer simultaneamente” (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012, p. 95). Ao longo de todo o projeto o cuidar e o educar na Educação Infantil aparecem lado a lado, como funções indissociáveis. Assim, a proposta pedagógica contempla a função de *cuidar*, mas acrescenta que uma educação de qualidade depende da constante preocupação com educação das crianças.

Quando discute o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas pelo CMEI, o PPP aponta como objetivo do trabalho pedagógico na instituição o desenvolvimento das potencialidades das crianças, bem como a construção da identidade e da autonomia. A questão da construção da autonomia da criança na Educação Infantil foi um dos aspectos discutidos com as professoras do Ensino Fundamental durante as nossas observações, pois sua falta é uma das principais reclamações trazidas por elas. Como explica Bozhovich (2003), a preparação da criança para a escola não se resume à sua preparação intelectual, mas compreende também preparação da sua personalidade, expressa pela sua atitude com relação à escola, ao estudo, ao professor e a si mesma.

No ponto do projeto em que é apresentada a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é dada especial atenção ao papel da brincadeira na Educação Infantil, a principal atividade nesta etapa do desenvolvimento infantil. O projeto do CMEI frisa a importância do *brincar na educação infantil* enquanto oportunidade de “construção de conhecimentos pela criança e o resgate cultural, ampliando sua concepção sobre o mundo”. Acrescenta o projeto que “no contexto escolar a brincadeira não deve ser entendida como uma atividade secundária ou como um mero passatempo, mas deve ser valorizada e estimulada, pois tem uma importante função pedagógica” (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012, p. 87).

Nesse sentido, a ação do profissional na Educação Infantil se desenvolverá fundada no atendimento às necessidades básicas da criança e na promoção de atividades sistematizadas e intencionais, visando à ampliação de seu conhecimento e desenvolvimento. Ao comprometer-se com a criança, educá-la, cuidar dela, atender às suas necessidades, respeitá-las e ouvi-las são atitudes que possibilitam sua aprendizagem e desenvolvimento. (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012)

Conforme o documento analisado, é no cotidiano escolar que as crianças têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de modo a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada criança.

A proposta curricular do CMEI tem como meta a organização do processo de ensino e aprendizagem a partir do seguinte conteúdo estruturante: a criança e suas relações sociais, naturais e culturais compreendidas como um conhecimento amplo que ancora a organização de diferentes conteúdos específicos - como a psicomotricidade, a percepção, a memória, a atenção, o raciocínio, a conceituação, a linguagem verbal não verbal, a afetividade e seus

desdobramentos. Essa organização, segundo o documento, visa superar a fragmentação do processo de aprendizagem e propõe um ensino em que os conteúdos a serem ensinados tenham como ponto de partida a prática social desses educandos. Nesse contexto educativo, o lúdico deve prevalecer como prática pedagógica.

Entre as atividades propostas aos alunos do CMEI está a participação na escola aberta, momento em que os alunos participam de exposições e apresentações que são prestigiadas pela comunidade. Além disso, o PPP propõe a manutenção de um elo entre o CMEI e a escola, para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem. O único elo vivenciado por nós durante a pesquisa foi a visita das crianças à escola municipal de Ensino Fundamental, onde conheceram as instalações, conversaram com a Diretora e brincaram no ginásio.

Os dados apresentados no Projeto nos dão elementos para pensarmos que sua proposta pedagógica caminha segundo os pressupostos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica; mas, como veremos na análise dos dados coletados, nem sempre tais pressupostos guiam a prática pedagógica.

3.2.1.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental

A escola municipal de Ensino Fundamental onde fizemos nossas observações está localizada na zona urbana do Município de Maringá, no mesmo bairro do CMEI. A escola funciona no período diurno, atendendo alunos do primeiro ao quinto ano, distribuídos no turno da manhã (das sete e meia às onze e meia) e no turno da tarde (das treze e vinte às dezessete e vinte horas). No período da manhã são atendidas três turmas de primeiro ano, e duas do segundo, duas do terceiro, duas do quarto e duas do quinto ano. No período da tarde são atendidas duas turmas do primeiro, duas do segundo, três do terceiro, duas do quarto e duas do quinto ano. Para atender essas turmas a escola conta, no período da manhã, com vinte e quatro professores, e no período da tarde, com vinte e dois, além de dezessete funcionários distribuídos nas demais funções.

A escola é dividida em dois blocos. O bloco da frente tem, do lado direito, a cozinha e a parte administrativa, e do lado esquerdo, os banheiros e um corredor ladeado pelas salas de aula do segundo ao quinto ano. São 10 salas. Seguindo por uma rampa chega-se ao outro bloco, onde fica a sala dos professores, a sala de reforço, dois banheiros para os alunos, a

biblioteca e mais duas salas de aula do primeiro ano, na última das quais fizemos as nossas observações. Ao lado desse bloco ficam o ginásio e a brinquedoteca.

Na sala de aula onde fizemos as observações (a mesma para ambas as turmas) da manhã e da tarde estavam dispostas 25 carteiras individuais. Os materiais das crianças, inclusive seus livros e cadernos, quando não eram levados para casa, ficavam na escola, onde eram guardados em dois armários. Na frente da sala fica o quadro negro, e no canto perto do quadro, duas mesas e a cadeira da professora. A forma de distribuição das carteiras das crianças variava dependendo do dia e da atividade que as professoras haviam planejado. Na escola as crianças recebiam uma refeição, feita dentro da sala de aula.

Na sala de aula as crianças não tinham lugar marcado e a professora arrumava a sala de acordo com a atividade. Apesar de as carteiras serem individuais, na maioria das vezes as professoras colocavam as crianças sentadas em pequenos grupos ou em duplas. Poucas vezes a professora da manhã (Paula) os deixava separados. No decorrer das observações nós ficávamos sentadas em uma carteira no fundo da sala, mas, ao contrário do que aconteceu no CMEI, em diversos momentos nós participamos das atividades.

A primeira coisa que as crianças faziam no início da aula era entregar a tarefa de casa, quando havia. Recolhida a tarefa, as professoras escolhiam um ou mais alunos para ajudá-las a entregar o caderno de atividades. A primeira atividade do dia era sempre o calendário. Neste as crianças colocavam a data e representavam o clima do dia com um desenho (chuva, sol, nuvens) e nos finais de semana e feriados desenhavam uma casa. Como as crianças que estávamos observando já nos conheciam, sempre vinham nos mostrar seus trabalhos. Quando todos os alunos terminavam o calendário as professoras passavam para as atividades de português ou de matemática.

Na turma da manhã o lanche/almoço era servido na sala de aula, às nove e quinze, e na turma da tarde, às catorze e trinta. As auxiliares levavam a comida – arroz, feijão, salada, carne e/ou sopa –, os pratos, os talheres, os copos e a bebida (suco, chá ou iogurte). Depois do lanche/almoço, as crianças iam para o recreio (e intervalo das professoras) – às nove e quarenta o da turma da manhã e às quinze e trinta os da turma da tarde. Durante o recreio, que durava quinze minutos, as crianças ficavam no pátio superior, separados dos alunos do segundo ao quinto ano. No recreio as crianças podiam levar para o pátio os brinquedos que traziam de casa.

Após o recreio as professoras retomavam as atividades em sala de aula, de acordo com o cronograma. As atividades propostas pelas professoras variavam bastante, e a cada semana elas costumavam trabalhar com algum tema diferente, como, por exemplo, o sistema solar, o

corpo humano, a história da escrita, a história dos números, etc. No final das aulas as professoras deixavam um tempo livre para as crianças brincarem na sala. Essa era a rotina das crianças nas segundas, terças, quartas e sextas-feiras. Nas quintas-feiras as crianças tinham aulas de educação física e artes.

3.2.1.2.1 O Projeto Político-Pedagógico do Ensino Fundamental

Como não tivemos acesso ao projeto político-pedagógico da instituição de Ensino Fundamental¹⁸ que participou da nossa pesquisa, utilizamos o PPP que a Secretaria Municipal de Educação de Maringá fornece às escolas como modelo a ser seguido. Com base nesse projeto geral pudemos ter uma ideia dos parâmetros que devem ser adotados pelas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maringá, inclusive pela escola onde coletamos nossos dados.

De acordo com o documento, “a função da escola é ir além da aplicação imediata, deve impulsionar o sujeito em sua dimensão social e individual, para criar e responder os desafios, ao invés de somente usar a tecnologia, deve gerá-la e aperfeiçoá-la” (Secretaria de Estado da Educação, 2011, p. 29). No projeto afirma-se que o objetivo é “formar homens que se efetivem e se recriem permanentemente, isto é, que analisem as contradições, aprofundando o conhecimento de acordo com a realidade da diferença dos seres, apresentando uma relação dinâmica, completa, total e contraditória” (Secretaria de Estado da Educação, 2011, p. 29).

Para essa elaboração, o documento esclarece que se busca em na Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski os pressupostos teórico-metodológicos das ações que permeiam o trabalho educativo da escola. A escola é o espaço em que, por meio de metodologias organizadas, o aluno, tendo o professor como mediador, apropria-se do saber sistematizado produzido ao longo da história da humanidade.

Compreender a infância como historicamente situada, conforme estabelece o projeto, implica pensar nas intencionalidades educativas. Desta forma, o brincar precisa mover-se a partir de intencionalidades pedagógicas, considerando os tempos e espaços possíveis para que a aprendizagem aconteça, propiciando assim o cuidar e o educar como elementos

¹⁸ Em contato com a direção da escola, pedimos que nos fornecessem o PPP para compreendermos melhor quais eram os parâmetros de trabalho propostos por eles. No entanto, nos disseram que o PPP não estava pronto e, portanto, não poderia ser disponibilizado. Desta forma, nos forneceram somente um documento contando o histórico da instituição e outro com o quadro de funcionários.

concomitantes, visando à aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, educar significa humanizar. O ensino escolar deve fundamentar-se na visão de uma formação que direcione os alunos na perspectiva de emancipação, e não de adaptação às condições postas, que alienam, subjagam e expropriam.

Assim como aconteceu na leitura do PPP do CMEI, vimos que as propostas do PPP da Secretaria de Educação de Maringá estão embasadas na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica; mas questionamos: no cotidiano das instituições de Ensino Fundamental como um todo, e da instituição que observamos em particular, os pressupostos teóricos estão sendo utilizados na prática ou ainda nos perdemos em antigas teorias? Veremos isso no decorrer da análise dos dados.

3.2.1.3 As crianças participantes da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa nós observamos todas as crianças de uma turma do Infantil 5, pois não sabíamos quais delas conseguiríamos acompanhar no Ensino Fundamental, ou seja, quais continuariam na escola do bairro. Por esse motivo não pudemos colocar critérios de seleção para a segunda etapa da pesquisa e então escolhemos as duas turmas onde estudava o maior número de crianças da etapa inicial. Por isso focamos a segunda parte da nossa coleta de dados em sete crianças (quatro da turma da manhã e três da turma da tarde). Na sequência contaremos um pouco da história dessas sete crianças a partir do que conseguimos coletar nas observações, nas entrevistas com as próprias crianças e com as mães e nas conversas com as professoras. É importante pontuar que as crianças completaram seis anos no decorrer do primeiro ano, ou seja, elas ingressaram no Ensino Fundamental com cinco anos de idade.

Tiago completou seis anos no dia 25/09/2012. Ele mora com os pais, dois irmãos mais velhos (um está no segundo ano do Ensino Fundamental, na mesma escola de Tiago, e o mais velho está em uma escola estadual) e uma irmã mais nova, que frequenta o CMEI, observado na primeira etapa. Tiago estuda na turma da manhã. Na sala de aula costuma ficar quieto, mas na hora de fazer as atividades demora bastante. Apesar de não conversar muito, Tiago se distrai facilmente com outras coisas durante as explicações da professora. A professora falou que tem que ficar “pegando no pé” (sic Paula) dele para fazer as atividades e, mesmo assim, ele sempre fica para trás. Várias vezes, durante as observações, Tiago nos chamou para auxiliá-lo nas atividades. Sua mãe disse que ele realmente tem dificuldade para se concentrar

na tarefa, pois se distrai muito fácil, mas está aprendendo a ler e escrever. Segundo Tiago, em casa ele estuda no sofá, coloca uma almofada no colo e o caderno em cima. Quem o ajuda nas tarefas de casa é sua mãe. Na escola frequenta o reforço, que o ajuda a aprender a ler, pois ele ainda não consegue ler tudo, embora consiga juntar as letras e copiar do quadro.

Anderson fez seis anos no dia 12/06/2012; mora com os pais e dois irmãos mais novos que frequentam o CMEI. Seus pais trabalham o dia todo. Anderson estuda de manhã, e à tarde fica na casa da tia, que o ajuda a estudar. Em casa ele tem um espaço de estudo e sua mãe disse que o ajuda de vez em quando. Em conversa com a mãe de Anderson esta contou que cobra muito dele para que estude se ele quiser ser alguém na vida, e pressiona para que ele faça o máximo das tarefas sozinho. Na sala de aula Anderson é participativo, faz as atividades, mas bagunça um pouco também. A professora fala que ele é esforçado, sempre faz as atividades e é muito participativo nas aulas. Anderson está aprendendo a ler e acha que sairá do primeiro ano sabendo ler.

Renato completou seis anos no dia 03/06/2012. Ele mora com a mãe, que trabalha, e tem outros irmãos mais velhos. Como a mãe trabalha, quando sai da escola Renato fica na casa da avó. Em uma de nossas conversas ele disse que não gosta de ir à escola, que preferiria ficar em casa. A mãe de Renato falou da dificuldade do filho em aprender a ler e escrever e acha que sua dificuldade se deve ao fato de ele ser “preguiçoso” (sic) e não gosta de fazer as coisas. Se ela não ficar “em cima” para ele fazer as tarefas ele não as faz. Na sala de aula (ele estuda pela manhã) Renato se mostra, por vezes, disperso e não costuma completar as atividades que a professora passa. A professora sempre chama a atenção do aluno, mas logo ele se distrai com conversas ou brincadeiras, ficando sempre para trás nas atividades, quando não as deixa incompletas. A professora diz que, quando ele quer, faz direito e aprende bem, mas ele não gosta muito de fazer as atividades.

Dos alunos da turma da manhã, **Marcelo** é o que mais preocupa quando for para o segundo ano. Ele é o mais novo de todos, completou seis anos quase no final do ano, no dia 02/10/2012. O menino mora com os pais e tem uma irmã mais velha (irmã por parte de mãe) que não mora com eles, mora com a avó. Depois da escola quem cuida dele é a avó. Ele dificilmente faz as atividades em sala de aula, e quando começa a fazê-las não costuma completá-las. Desde os primeiros dias de observação a professora nos questionou sobre o fato de Marcelo não escrever ou desenhar, mas somente rabiscar as folhas dos livros e cadernos. Segundo a professora, é muito difícil lidar com ele, pois a família o trata como se fosse um bebê, por isso ele se comporta como tal também na escola. Quando questionamos a professora sobre possíveis dificuldades de aprendizagem, ela afirmou que ele não tem dificuldade em

aprender, pois, quando quer, consegue, apesar de só rabiscar. Quando voltamos às observações em outubro ele conhecia as letras e os números, mas continuava não participando das aulas e deixava as atividades incompletas. Em conversa com Marcelo ele nos disse que não gostava de ir à escola e não gostava de escrever, mas que achava que iria para o segundo ano.

Na turma da tarde observamos **Felipe**. O menino começou o ano na turma da manhã, mas mudou para a turma da tarde. Ele completou seis anos no dia 04/05/2012 e mora com os pais e uma irmã mais velha, de 13 anos. O aluno diz que sabe escrever, mas ler ainda não consegue direito. Não conseguimos fazer entrevista com seus pais, mas ele contou que em casa a mãe e a irmã o ajudam a estudar. Ambos os pais trabalham e ele e a irmã vão para escola de “Escolar”. A professora mencionou algumas dificuldades de Felipe com as letras, mas acredita que até o final do ano ele esteja alfabetizado. Ele se esforça durante as atividades, gosta de ajudar em sala, mas também conversa com os colegas (o próprio aluno falou isto na entrevista feita no final do ano). Durante as observações Felipe sempre pedia a nossa ajuda e vinha nos mostrar seus trabalhos.

Também na turma da tarde observamos **Bruna**. Desde a época da Educação Infantil Bruna se destacava pela facilidade e interesse que demonstrava ter em aprender. Das crianças que observamos Bruna foi a que, de certo modo, saiu mais preparada para o Ensino Fundamental. Durante as observações vimos que ela já conhecia bem as letras e os números e, desde o início do primeiro ano, mostrou ter mais vontade de aprender a ler e escrever do que de brincar. Quando completou seis anos, no dia 07/07/2012, a menina já estava praticamente alfabetizada. No contato que tivemos com ela em outubro, já estava alfabetizada. Bruna mora com os pais, dois irmãos - um de três e o outro de oito anos - e no mesmo terreno ainda moram os avós, tios e um primo. Os pais dela trabalham e ela vai à escola com o irmão. Em casa ela faz as tarefas na mesa e quem a ajuda é a mãe e, às vezes, o irmão. Bruna contou que gosta de ler tudo que lhe dão - como livros, revistas e jornais. Em nossas observações percebíamos em Bruna uma postura sempre diferenciada, pois era uma das poucas crianças em quem víamos o interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita se sobrepor à brincadeira.

Por fim, a sétima criança que observamos, também do período da tarde, foi **Camila**. Apesar de ser pequena de tamanho, ela foi a primeira das crianças que acompanhamos a fazer seis anos, que completou no dia 13/03/2012. Das crianças que observamos Camila era a mais quieta, inclusive conosco. Na Educação Infantil Camila participava das atividades, brincava bastante com as colegas, mas não era uma criança “bagunceira” (sic), segundo as professoras. Durante as atividades, quando as professoras faziam perguntas, ela não costumava responder,

ou fazia-o timidamente; mas nunca deixou de fazer as atividades. Camila mora com os pais e o irmão mais velho, de 14 anos. Em casa ela faz a tarefa na mesa, no sofá, na cama, no chão, e quem a ajuda é sua mãe, e um pouco, o pai. Segundo a professora, Camila evoluiu bem e já estava praticamente alfabetizada em outubro.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PREPARANDO (OU NÃO?) O ALUNO PARA A ESCOLA

Muitos foram os dados coletados na pesquisa. O convívio na escola com as professoras e com as crianças foi muito rico, e uma grande variedade de informações poderiam ser analisadas nessa pesquisa. Selecionar os dados para expor neste trabalho foi muito difícil. Nos apêndices III e IV disponibilizamos um quadro que marca os dias em que fizemos as observações em cada instituição, mas nesta dissertação resolvemos criar alguns eixos temáticos para analisar as informações, tendo como norte buscar entender se havia preparação das crianças para o desenvolvimento da atividade de estudo, atividade que geralmente começa a ganhar espaço e força no cotidiano da criança que inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para isto analisaremos três eixos temáticos: 1) A criança e a função da escola; 2) A criança e a atividade principal; e 3) A preparação do aluno para a escola. Também verificaremos quais delas se aplicam no cotidiano do Ensino Fundamental. A análise dos dados obtidos nos dois níveis de ensino será feita em conjunto, pois entendemos que, embora na prática haja uma ruptura no trabalho realizado pelas instituições de ensino do país, na compreensão do seu funcionamento e nas implicações do seu papel no desenvolvimento psíquico das crianças essa ruptura deve ser superada.

3.3.1. A criança e a função da escola

Quando pensamos na Educação Infantil, dificilmente nos referimos a ela como escola, mesmo com todas as modificações legais que resultaram na inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Como vimos na primeira seção, onde retomamos alguns pontos da história da Educação Infantil no Brasil, por muito tempo essa instituição foi

vista como um lugar de cuidado e assistência às crianças, principalmente àquelas advindas das camadas mais pobres da população. Com o advento da Constituição Federal de 1988 e todos os documentos subsequentes, esperava-se que aquela característica inicial fosse superada e a Educação Infantil de fato se tornasse parte da Educação, que se tornasse escola, ou seja, um lugar de acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história.

Porém, não é exatamente isto que temos encontrado na Educação Infantil. Nós continuamos vendo essa instituição como creche, como um lugar onde os pais deixam suas crianças pequenas certos de elas serão bem cuidadas e assistidas e assim eles ficam liberados para trabalhar. A Educação Infantil é, ainda, um lugar onde o cuidar prevalece sobre o educar, e é este significado social que tem sido apropriado pelas crianças que frequentam essas instituições.

Podemos ver isso claramente na fala das crianças quando perguntamos “Porque você tem que vir à escola? Para que serve a escola?”, elas nos dizem que o CMEI “não é escola” (sic Renato), que é um lugar onde elas ficam “porque meus pais trabalham” (sic Bruna) ou “porque meus pais mandam” (sic Felipe). Quanto à função do CMEI, a fala das crianças é taxativa: “Aqui a gente desenha, brinca, dorme, come, não é de estudar” (sic Felipe). Desde a primeira entrevista que fizemos com as crianças, quando elas fizeram o primeiro desenho da escola, antes da visita à escola de Ensino Fundamental do bairro, notamos que as crianças não se referiam ao CMEI como escola. Para elas o CMEI é creche e o Ensino Fundamental é escola. Na verdade, em momento algum o aspecto educacional aparece no discurso das crianças, assim como não aparece no discurso das mães nem é focalizado pelas professoras na elaboração das atividades.

Nas entrevistas realizadas com as mães ouvimos as seguintes expressões referentes à função da Educação Infantil: Marta, mãe de Renato, diz: “Não vejo a Educação Infantil como escola. Eles também não podem jogar muito pesado, porque são crianças” (sic). Para Andréa, mãe de Anderson, “a creche é um local onde as mães podem deixar os filhos o dia inteiro para poderem trabalhar” (sic).

De uma forma geral, as mães falam que a creche (termo utilizado por elas para referir-se ao CMEI) é um lugar para deixar os filhos enquanto elas trabalham. Não a veem como escola, mas - como afirma Andréa, uma das mães - como um lugar onde deveria haver alguma coisa que preparasse a criança para o primeiro ano, porque elas vão muito despreparadas. Mesmo assim, a compreensão das mães ainda é fundamentada em uma função assistencialista, de cuidado, e não de ensino.

Essa visão assistencialista da Educação Infantil contradiz a urgente necessidade de essa instituição assumir seu papel educativo, como prevê o próprio PPP do CMEI, que coloca o aspecto educativo como função primeira, como alicerce para todos os outros aspectos do atendimento ofertado pela instituição. “Precisamos oferecer à criança que recebemos, uma educação de qualidade onde os cuidados estejam presentes, mas onde a preocupação com a educação dessas crianças seja uma constante.” (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, 2012, pp. 93-94).

O que vemos são os pais, nas suas singularidades, repetirem o que está proposto em termos de significado social da Educação Infantil: mais cuidar do que ensinar, do que trabalhar com conteúdos pedagógicos. O mesmo acontece com os alunos. Eles viam o CMEI como um espaço de cuidado, onde eles tinham suas necessidades básicas (comer, beber, dormir, higiene) atendidas e no resto do tempo podiam brincar. Na última entrevista realizada com os alunos já no primeiro ano do Ensino Fundamental, eles nos disseram que “a creche é para bebê”, “a creche não é escola”. Segundo eles, “a creche é o lugar onde a gente fica antes de ir para escola” (sic Felipe). Para os alunos, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer “na escola” (primeiro ano), cabendo à Educação Infantil permitir brincar, desenhar, o que significa uma ruptura entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essa ruptura faz com que não haja uma efetiva preparação nem das crianças nem dos pais para a entrada no Ensino Fundamental. As mães relataram algumas situações em que seus filhos sentiram a alteração de rotina. Uma das questões colocadas foi a da alimentação. As crianças ficaram confusas, pois no CMEI elas tomavam café da manhã e almoçavam, e no Ensino Fundamental comiam só uma vez. Da mesma forma, as crianças levaram um tempo para se acostumar com o fato de que no primeiro ano não podiam dormir na sala de aula. Andréa, mãe de Anderson, conta que em uma ocasião seu filho estava com muito sono, “foi para a carteira do fundo e dormiu” (sic). Ela disse que a professora reclamou, mas eles estavam acostumados com a rotina da Educação Infantil, em que era permitido dormir na sala.

Isto demonstra que a ruptura existente entre as instituições traz entraves a adequado desenvolvimento das crianças. A falta de comunicação entre os dois tipos de educação acaba interferindo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa ruptura, no entanto, tem sido pouco explorada na literatura, sendo mais recorrente falar dessa problemática na transição do aluno do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

O despreparo das crianças para o Ensino Fundamental pode ser percebido nas respostas delas quando perguntamos o que elas iriam fazer na escola quando deixassem a

Educação Infantil: “aprender a ler e escrever” foi a resposta de todas elas. Quando conseguiam elaborar um pouco mais respondiam: “Estudar matemática e ir no parquinho” (sic Miguel); “A gente não vai dormir nem comer” (sic Felipe); “Vou jogar muita bola” (sic Paulo); “A gente vai passar muito sono” (sic Fernanda). Sobre a diferença entre a escola e o CMEI uma das meninas disse: “Lá a gente estuda de escrever, não é igual essa aqui que é de desenhar” (sic Bruna). Outra menina disse que a escola “não é de brincar” (sic Luana).

Na Educação Infantil todos sabiam que teriam que mudar de escola no ano seguinte, mas não demonstravam muito entusiasmo, apesar de acharem “legal” que iriam aprender a “ler e escrever”. Não é que as crianças não quisessem aprender a ler e escrever, elas achavam que ali não era o lugar adequado para isso. As crianças diziam que a escola “é legal” porque “aprende português, matemática, aprende a fazer conta” (sic Bruna). No entanto, alguns deles diziam que não queriam ir para o Ensino Fundamental porque lá “não poderão brincar” (sic Camila, Luana). Por outro lado, os meninos diziam que queriam ir “porque lá podem jogar bola” (sic Paulo, Felipe, Gabriel). É interessante citar aqui a fala de um dos meninos, André, que disse que não queria e não precisava ir para a escola, afirmando como justificativa: “Já sei ler e escrever” (sic) – o que, aliás, não era verdade, ele ainda estava aprendendo as letras. Nesse ponto, é importante retomar as políticas de educação para esse nível de ensino. Quando retomamos a história vemos que sempre se trabalhou a Educação Infantil com vista a um desenvolvimento mais global, e, em muitas situações, o entendimento de que ensinar conteúdos às crianças na Educação Infantil era violentá-las.

O que parece estar por trás dessa posição é o ideário do “aprender a aprender”, do Construtivismo. Esse ideário se centra na criança e não valoriza a sistematização das atividades; que compreende que se não pode forçar a criança a aprender; que acredita que ensinar conhecimentos científicos a uma criança coíbe a sua criatividade. Nesse sentido, Klein (1996) afirma que, contrapondo-se à Pedagogia Tradicional, esse novo ideário entendia que a sociedade não muda “porque, na escola, o professor teima em ensinar, e ensinar de forma a subtrair à criança o seu espontâneo processo de formação” (p. 25). Para o Construtivismo o professor disponibiliza o conhecimento e o aluno o aprenderá na hora oportuna. Perguntamos então: como a criança vai aprender a ler se ela não tem acesso ao livro?

Arce (2010) afirma que vivemos um tempo em que impera o ideário do aprender a aprender, “portanto, o ‘velho’ professor que ensina deve ser aposentado definitivamente” (p. 14). A autora ainda destaca que, de acordo com o Referencial para a Educação Infantil (RCNEI), a função da educação é “acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo possível de intervenção neste processo” (p. 17).

Na forma como está estruturada, a Educação Infantil não passa de uma complementação da educação familiar; é um processo em que o trabalho pedagógico é não diretivo e predomina o espontâneo. Arce (2010) explica que “no Referencial há uma preocupação em combater duas funções exercidas pelo atendimento a crianças menores de seis anos ao longo de seu oferecimento no Brasil: assistencialista e preparatória para o ingresso na primeira série do ensino fundamental” (p. 21). Afirma que, embora a Educação Infantil não esteja mais focada

apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para esta faixa etária (0-6 anos) (Arce, 2010, p. 21).

Arce (2010, p. 23) comenta:

O referencial defende a ideia de integração entre cuidar e educar como parcelas indissociáveis da educação [vemos isso no PPP da instituição de Educação Infantil] que devem estar associadas à busca por atingir padrões de qualidade na instituição. Educar está diretamente relacionado a favorecer as condições de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento infantil, a partir de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelos professores (p. 23).

A autora entende que o cuidar está muito mais atrelado a atender às necessidades biológicas da criança - como higiene, alimentação, por exemplo - e a desenvolver sua autonomia com base nas relações sociais que ela vai estabelecendo. Entendemos que as mães, conforme citamos anteriormente, compreendem esse nível de escolaridade como relacionado ao cuidar, e que os alunos acabam reproduzindo essa compreensão.

Perguntamos aqui: para os professores, qual a concepção que eles têm da função da escola de Educação Infantil? Não formalizamos nenhuma entrevista com as professoras para obter estas respostas, mas uma das professoras, no período em que estávamos fazendo observações na escola, afirmou que, embora o projeto político-pedagógico da escola não contemplasse a questão da alfabetização, ela desenvolvia algumas atividades que trabalhavam a leitura e a escrita. Em dois dias de observação a professora, nas atividades anteriores ao intervalo, trabalhou com o alfabeto e a junção de sílabas (trabalhos com a letra “L” e a letra

“P”); e todos os dias em que estivemos lá as crianças cantavam músicas relacionadas ao alfabeto, o que demonstra que, de certa forma, havia uma compreensão da necessidade de preparar as crianças para o processo de alfabetização. Indagamos então: será que a Educação Infantil prepara a criança para a escola, isto é, para a atividade de estudo?

Durante o tempo em que acompanhamos as crianças no Ensino Fundamental fizemos-lhes algumas perguntas buscando compreender o sentido que elas atribuem a essa etapa do ensino. Quando lhes perguntamos, já no final do primeiro ano: “Por que você tem que vir à escola?”, elas responderam: “Porque sim” (sic Marcelo); “Porque tem que estudar” (sic Anderson); ou ainda, “Porque minha mãe manda” (sic Renato). Ao lhes perguntarmos qual a finalidade da escola, para que “serve” a escola, as crianças responderam: “Pra aprender a ler e escrever”, com exceção da quinta-feira, quando eles têm aula de Educação Física e Artes, pois nesse dia elas “brincam, jogam” (sic Tiago); “desenham, pintam e aprendem música”; (sic Camila). A grande ênfase colocada pelas crianças está em aprender a ler e a escrever, sem menção a disciplinas como Ciências, Geografia ou Matemática. Saviani (2003) compreende que no Ensino Fundamental o aluno deveria aprender a ler, escrever e contar e rudimentos de Ciências e de História.

Os documentos que tratam do ensino de nove anos demonstram que a possibilidade de aprender a ler e escrever foi um dos motivos que levaram à ampliação do tempo do Ensino Fundamental. Entenderam os responsáveis por sua elaboração que com ampliação do ensino para nove anos aumentaria a probabilidade de garantir a alfabetização dos alunos e faria diminuir o número de reprovações verificado nos primeiros anos escolares. Agora, com o ciclo formado pelo primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, no lugar de ter um ano para se alfabetizar, a criança tem dois anos.

Não obstante, assim como as crianças, os pais também têm a expectativa de que seus filhos aprendam a ler e a escrever no primeiro ano. Marta não vê a Educação Infantil como escola, ela compreende que a alfabetização deve ocorrer no primeiro ano. Afirmou essa mãe: “Meu filho está lendo já, mas eu achava que ele estava com muita dificuldade, eu achava que ele não fosse conseguir esse ano, mas a professora me chamou para falar que ele está aprendendo” (sic Marta, mãe de Renato). Andreia, mãe do Anderson, comentou: “Eu gostava das professoras [da Educação Infantil], elas são uns amores, mas eu acho que para vir pra primeira série o Anderson já tinha que ter um conhecimento maior” (sic). Voltamos, aqui, à questão da ruptura entre os dois níveis de ensino. As mães esperam que as crianças aprendam a ler e escrever no primeiro ano, mas acham que a Educação Infantil não prepara adequadamente a criança para isto e valoriza mais o cuidar do que o ensinar.

Nas entrevistas com as mães, uma delas afirmou ter observado que as crianças que já aprenderam a ler e escrever no primeiro ano são aquelas crianças que têm ajuda em casa. Andrea (mãe de Anderson) relata: “Tem na turma dele uma criança que já sabe ler, lê até livro, mas desde a creche a mãe ajuda, eles têm livrinhos em casa. Eu adoraria ter esse tempo com o meu filho, mas eu preciso ajudar a colocar comida em casa” (sic).

Pudemos observar que alunos que tinham outras formas de acesso à leitura e à escrita, e até mesmo à matemática, acabavam desenvolvendo mais interesse pelas atividades que envolviam essas habilidades. Era o caso de um aluno que, ainda na Educação Infantil, fazia Kumon¹⁹. Ele era sempre o primeiro a responder a todas as perguntas da professora e ficava escrevendo sílabas no quadro de giz enquanto os outros brincavam. O contrário acontecia com outro aluno o qual tinha muita dificuldade, não fazia quase nenhuma atividade e dizia não querer ir para a escola.

Estes dados deixam claro que o acesso igualitário ao conhecimento não ocorre em uma sociedade de classes.

Juliana, mãe de Tiago, citou que a Educação infantil não dá respaldo para vir para o primeiro ano. “Algumas crianças vieram da creche sabendo ler e algumas não. Eu acho que depende da criança. Porque às vezes você ensina, ensina, ensina e a criança não pega” (sic Juliana). “Você até consegue ensinar, mas nessa idade o que eles querem é brincar” (sic Rosana, mãe do Marcelo). Andréa (mãe do Anderson) comenta: “Acho fundamental o papel da escola no quesito educação. Professor é pra ensinar” (sic). As outras mães também compreendem que no primeiro ano as crianças devem aprender a ler e a escrever, mas não concordam com o fato de as crianças terem que entrar na escola mais cedo.

Parece estar claro que o significado social do primeiro ano é a alfabetização; mas nos perguntamos: as crianças queriam aprender a ler e escrever? De forma geral, parece que sim, mas, principalmente os meninos, ainda gostavam mais de brincar do que de realizar as atividades propostas pela professora. As meninas se concentravam mais nas atividades. Segundo Davídov (1985) e Bozhovich (2003), a mudança na atividade principal da criança depende, entre outros fatores, do desenvolvimento dos seus interesses cognitivos. Por isso Davídov (1985) afirma que o professor deve fazer com que as aulas sejam atraentes para que os alunos se interessem pelo aprendizado do conhecimento científico.

¹⁹ “O Kumon é uma metodologia que visa incentivar na criança a autonomia nos estudos, buscando fortalecer o potencial de aprendizado de cada um. Por meio de um processo de aprendizagem planejado e individualizado, o aluno se torna confiante e capaz de enfrentar sozinho o desafio da conquista do conhecimento. Criado por um professor de matemática e pai, preocupado com o processo de aprendizagem do filho, o método Kumon estimula o aluno a gostar de aprender e a se sentir seguro no processo de aprendizagem.” (http://www.kumon.com.br/sobre_o_kumon/).

É importante relatar o comportamento dos alunos em relação à apropriação do conhecimento no primeiro ano. Bruna obedecia à professora, prestava atenção à aula, sempre participava. Quando lhe perguntamos se ela já tinha aprendido a ler e escrever, a menina disse que sim, e escreveu para nos provar. Ler ainda é um pouco mais difícil. Já Felipe diz ter um pouco mais de dificuldade, mas sempre que precisa pede ajuda à professora ou aos colegas. Renato diz que às vezes não gosta de fazer as atividades. Notamos que muitas vezes ele se distrai com outras coisas ou com os colegas.

A apropriação da leitura e da escrita é bastante complexa. Vigotski (2008) afirma que aprender a escrever exige um alto grau de abstração e que é muito diferente de aprender a linguagem verbal. Luria (2006b), por sua vez, afirma:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escritas usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (p. 180).

A pré-história da escrita infantil nos mostra o caminho pelo qual a criança passa no processo de diferenciação dos símbolos. “No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita”, isto é, “escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto” (Luria, 2006b, p. 180). Esta fase se caracteriza pelos rabiscos indiferenciados.

Fazemos uma pausa aqui para citar um episódio em que a professora Paula, do primeiro ano da manhã, chamou-nos para mostrar o caderno de atividades de Marcelo. Eram só rabiscos. A professora falou que ele rabiscava todas as páginas do caderno e que os números da atividade não foi ele quem os fez, mas uma colega. Explicamos a ela que os rabiscos fazem parte do processo de aprendizado da leitura e escrita, mas não descartamos a preocupação com o fato de Marcelo ainda estar nessa fase do desenvolvimento da escrita.

Quando a criança começa a diferenciar o símbolo, este “adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar”. É nesta fase que “a criança começa a aprender a ler e escrever: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares”. Isso ainda não significa que a criança tenha total compreensão do

mecanismo que envolve a escrita. Inicialmente a relação da criança com a escrita é externa, ou seja, ela compreende que pode usá-la, mas não sabe como fazê-lo (Luria, 2006b, pp. 180-181).

Diferentemente da Educação Infantil, pudemos constatar que as professoras do Ensino Fundamental sistematizam o processo de ensino. Elas preparam as atividades de acordo com as orientações do livro didático e buscam trazer questões do cotidiano para facilitar a compreensão dos alunos quanto aos conhecimentos científicos. A seguir apresentamos alguns exemplos.

A cada semana as professoras trabalhavam com um tema diferente. O tema escolhido era explorado em todos os seus aspectos, isto é, as professoras usavam o tema para trabalhar a alfabetização, matemática, ciências, história e geografia. O mesmo tema era trabalhado em todas as turmas do primeiro ano. Na semana em que as professoras trabalharam o texto sobre os homens das cavernas, elas iniciaram a aula lendo o texto e explicando aquilo que as crianças não entendiam. Em seguida elas entregaram uma cópia do texto para cada aluno e lhes pediram que numerassem as linhas do texto e pintassem algumas palavras. Como já nos conhecíamos, Renato, Tiago e Anderson pediram nossa ajuda. Ainda com base no texto, as professoras mostraram cada letra que compõe a palavra "Caverna" e pediram que com cada letra da palavra as crianças escrevessem uma nova palavra que iniciasse com aquela letra e ao lado de cada palavra fizessem um desenho que a representasse.

Outro exemplo da organização do trabalho ocorreu na semana que as professoras trabalharam com o tema "Sistema Solar". Esse tema foi particularmente interessante, pois pudemos acompanhar a interação da turma do primeiro ano com a turma do quinto ano. Além das atividades costumeiras citadas na atividade anterior, as professoras levaram os alunos até uma das turmas de quinto ano. Os alunos dessa turma – que também estava estudando o sistema solar – haviam feito modelos dos planetas e representado o sistema solar na sala de aula. A professora do primeiro ano levou os alunos até a sala do quinto ano, onde os próprios alunos explicaram aos menores as características de cada planeta. Os alunos do primeiro ano fizeram algumas perguntas, as quais foram respondidas pela professora e pelos alunos do quinto ano. Esse foi um dos momentos de aprendizagem mais ricos e proveitosos que observamos no tempo em que estivemos na instituição. Naquele momento todas as crianças mostraram interesse em se apropriar do conhecimento que estava sendo transmitido.

Quando estudamos esse período de transição precisamos ter em mente que nesta etapa do desenvolvimento a criança ainda combina traços da infância pré-escolar com as particularidades da infância escolar. Segundo Davídov (1985), o interesse – requisito básico

para a aprendizagem – é formado na criança por todo o sistema de sua vida pré-escolar, o que inclui uma atividade lúdica intensa. Sobre isso, observamos algumas diferenças entre as crianças. Bruna gostava de ler e escrever, e até nos momentos em que a professora as deixava brincar livremente, a menina ficava sentada de cabeça baixa na carteira e só se animava quando era chamada para ajudar. Já os meninos diziam gostavam mais de jogar e que gostam da hora do recreio porque podiam brincar com os brinquedos que levavam de casa. Com exceção de Marcelo e Renato, que diziam não gostar da escola e preferiam ficar em casa, os demais gostavam de estudar, mas não dispensavam a brincadeira.

Como vimos na seção anterior, o significado social, como nos ensina Leontiev (1978a), “é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”; ou seja, o significado é construído historicamente a partir da realidade concreta. Apesar de todas as modificações oriundas da inserção da Educação Infantil no ensino básico e da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o significado social se mantém. As instituições de Educação Infantil continuam sendo instituições que têm como função primeira cuidar e, em segundo plano, ensinar as crianças. O Ensino Fundamental permanece como a primeira etapa de ensino.

Não cabe aqui aprofundar-nos nessa questão, mas mesmo nos anos iniciais fica a dúvida: quando a criança deve ser alfabetizada? No primeiro ano? No ciclo que corresponde aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental?

A partir dos relatos percebemos que o sentido pessoal atribuído pelos alunos, pais e professores à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental não destoam muito do significado social atribuído a essas instituições. Não obstante, esse significado nos parece um tanto obsoleto, não correspondendo às reais necessidades da Educação em nosso país.

3.3.2. A criança e a atividade principal

Tomando como base a teoria da atividade de Leontiev, entendemos que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é o jogo ou a brincadeira. Por meio da brincadeira as crianças imitam os adultos, reproduzem aquilo que estes fazem, mas elas ainda não são capazes de fazer (Leontiev, 2006; Elkonin, 1998; Vigotskii, 2006b). Pensando nisso e no que observamos na primeira etapa da nossa pesquisa, questionamos: *a atividade principal das crianças na Educação Infantil é a brincadeira ou o jogo de papéis?* Entendemos que sim, não

somente por ser a atividade predominante no dia a dia das crianças, mas também por ser a forma de elas se relacionarem com a realidade.

Isso pode ser verificado nas situações em que as crianças reproduzem na brincadeira o conteúdo da realidade, ou quando elas realizam, na brincadeira ou no brinquedo, aquilo que desejam, mas ainda não podem fazer. Por exemplo, no dia em que a professora Carla, do CMEI, disponibilizou o lego para as crianças brincarem, elas construíram casas, carros, aviões, armas e espadas (que logo foram desmontadas a pedido da professora), e com esses objetos simulavam situações que são por elas vivenciadas diariamente, ainda que sejam executadas por adultos. Nas brincadeiras as crianças reproduziam aquilo que viam e/ou viviam em casa, as coisas que escutavam os adultos falarem e o que viam na televisão. Conforme Elkonin (1998), as crianças têm mais interesse em representar situações que envolvam pessoas do que situações de manipulação dos objetos. Elas se baseiam em relações reais, no modo como percebem o comportamento das pessoas.

Nas observações feitas no CMEI, tanto em sala de aula como nos intervalos, não registramos mais nenhum episódio em que a atividade de jogo protagonizado estivesse presente. Na hora do intervalo as crianças costumavam ficar brincando na cama elástica ou no parque – com o escorregador, o balanço, por exemplo.

Pensando a brincadeira como a atividade principal da criança na Educação Infantil, o PPP do CMEI (2012) pesquisado estabelece:

O brincar na educação infantil, oportuniza a construção de conhecimentos pela criança e o resgate cultural, ampliando sua concepção sobre o mundo. A brincadeira é uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo. Portanto, a aprendizagem está nas próprias brincadeiras, nelas, as crianças criam situações que precisam solucionar, entender, e isso não pode ser menosprezado pelos professores e educadores, que tem na brincadeira a oportunidade de observar e intervir nas interações, propor novas situações, ensinar novas brincadeiras, potencializar as aprendizagens e ampliar as experiências (p. 87).

Embora o PPP da escola tenha, como Vigotskii (2006b), a concepção da brincadeira como instrumento mediador no processo de apropriação dos conhecimentos pelas crianças e destaque a importância de professores e educadores utilizarem esse instrumento de forma organizada, não foi isso que observamos na maior parte do tempo em que estivemos na instituição. O que constatamos em diversas oportunidades foi a professora deixar as crianças

brincarem livremente enquanto ela fazia suas atividades. Isso aconteceu no dia em que a professora precisava terminar de organizar alguns materiais para outra atividade e deixou as crianças brincando com o lego. Enquanto elas brincavam a professora ficou sentada em sua mesa, levantando-se somente para chamar as crianças à atenção quando elas começaram a simular brigas e lutas com as armas e espadas que haviam construído.

Nesse momento a professora perdeu uma grande oportunidade de trabalhar com as crianças problemas que presentes no nosso cotidiano, como a violência e suas implicações. Essa foi uma das várias situações em que as brincadeiras das crianças poderiam ter sido exploradas e conteúdos importantes poderiam ter sido trabalhados, mas foram desconsiderados enquanto oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo de vinte horas de observações foram raras as situações em que as crianças utilizaram as brincadeiras de papéis. Na rotina da escola esse tipo de atividade não era sistematizado. No parque da escola as crianças desciam e subiam no escorregador, brincavam no pula-pula, corriam ou faziam outras coisas, mas poucas vezes dramatizavam e brincavam de faz-de-conta, representando os papéis sociais. Nós tínhamos a impressão de que tais atividades não poderiam estar presentes nas escolas, contrariando sugestões de Pasqualini (2010) e Martins (2010), que destacam a riqueza e a importância das brincadeiras para o desenvolvimento psicológico da criança. Vigotski (2003) e Leontiev (2006) argumentam que o fato de a criança se colocar no papel do outro, utilizar objetos descaracterizando suas funções sociais – por exemplo, cabo de vassoura ser utilizado como cavalo – representa uma capacidade de abstração, que, por sua vez, poderia ser considerada uma preparação para a escrita.

O que constatamos, então? Vigotskii (2006b), Leontiev (2006) e Elkonin (1998) destacam que a forma de relação da criança com a realidade é a brincadeira, mas as professoras, que nem sempre tem esse conhecimento, não investem nisso. Esse tipo de relação provavelmente ocorre fora da escola, perdendo-se no espaço escolar a oportunidade de propiciar momentos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das brincadeiras. Nesse sentido, Martins (2010) explica:

Os jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada (p. 74).

O desenho, que também é uma forma de representação da escrita, em algumas situações foi utilizado pelas professoras. Um exemplo disso ocorreu quando os alunos tinham ido visitar o aeroporto e o Parque do Japão: depois dessas visitas a professora lhes pediu que desenhassem aquilo de que mais tivessem gostado. Os meninos desenharam aviões e alguns deles imitavam o barulho do avião à medida que desenhavam. As meninas desenharam mais o que haviam visto no parque: flores, as árvores, bancos, pessoas conversando. Observamos que não houve uma exploração mais aprofundada desta situação de aprendizagem, nem que esta tenha sido utilizada para investir no desenvolvimento da escrita. Nessa situação, em específico, o desenho foi utilizado sem planejamento, sem sistematização. O que podemos entender é que o desenho é utilizado mais como uma forma de desenvolver a criatividade ou a motricidade, e não como um dos caminhos para o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, concordamos com Martins (2010) quando a autora afirma:

O desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita. A percepção de cor e forma, agora mais exata, auxilia as abstrações sobre propriedades dos objetos; com a modelagem, além de cor e forma, aperfeiçoa-se a compreensão de volume das coisas (p. 75).

Pelo que pudemos observar, os professores parecem não compreender essa relação do desenho com a escrita. Provavelmente desconhecem o que Luria (2006b) escreveu depois de realizar diversos experimentos com crianças de três a seis anos: “O desenvolvimento da escrita prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (p. 161).

Concluimos que na Educação Infantil se privilegia a brincadeira espontânea, sem sistematização. Moya (2009), ao entrevistar professoras, também teve esta mesma percepção. Afirma a autora:

Diante das respostas dos profissionais entrevistados, percebe-se o lúdico sendo trabalhado como descanso das atividades pedagógicas, como pausas pedagógicas e de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Desse modo, as brincadeiras

ganham espaço no contexto escolar quando as crianças estão cansadas dos conteúdos de ensino. Quando essa atividade assume esses contornos, constata-se o entendimento dessa atividade para fins de entretenimento (pp. 112-113).

Concordamos com Martins (2010) que “deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites” (p. 78). De forma geral, no cotidiano da escola as atividades espontâneas mais corriqueiras eram as brincadeiras com lego, blocos lógicos, e algumas vezes brincadeiras no parque, como girar bambolê, pular corda ou brincar com bola. Geralmente atividades mais sistematizadas ocorriam na primeira parte da aula, com certo direcionamento para a alfabetização. Além disso, presenciamos a preparação de atividades para apresentação comemorativa do dia das crianças e do Natal, concretizando aquilo que Saviani (2003) critica ao afirmar que a escola acaba dedicando muito tempo a ensinar os conteúdos não clássicos, deixando de investir nos conhecimentos científicos.

Finalizando este item acerca da atividade principal da criança – compreendida por Leontiev (1978) como aquela que produz modificações no desenvolvimento psíquico da criança e não como aquela que ocorre mais tempo em sua vida – , indagamos até que ponto as atividades que observamos na escola não estão à margem desta compreensão. É difícil afirmar, a partir das observações realizadas, que o jogo ou a brincadeira constituam a atividade principal no período pré-escolar, pois as atividades envolvendo os jogos e as brincadeiras não eram sistematizadas e não tinham intencionalidade. O que presenciamos nos parece um tanto contraditório, uma vez que o CMEI defende enfaticamente a utilização do lúdico, como pudemos observar no seu projeto político-pedagógico.

Quando voltamos nosso olhar para a criança na transição para o primeiro ano, constatamos que a atividade de estudo está em formação. Nesse processo de transição vemos que, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental, a brincadeira ainda aparece como atividade principal, mas a atividade de estudo começa a emergir, destacando-se como a atividade secundária que vai adquirindo cada vez mais espaço no cotidiano da criança. Referindo-se a essa questão, Martins (2010) afirma:

Embora os jogos simbólicos e atividades de produção ainda imperem durante o sexto ano de vida, seu transcurso comporta vicissitudes próprias ao término de um momento do desenvolvimento, isto é, da idade pré-escolar, e início da idade escolar, na qual o estudo é a atividade principal. Trata-se de um rico momento de transição caracterizado

por superações de formas anteriores de funcionamento e pelo deflagrar de novas possibilidades (p. 79).

Ao discutir, em *Obras escogidas IV*, o tema da dinâmica das idades, Vygotski (2006a) identifica que a transição de uma etapa do desenvolvimento para outra acontece quando emerge uma neoformação central que reestruture todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança. Ao ingressar no Ensino Fundamental a brincadeira (linha central do desenvolvimento na Educação Infantil) começa a perder força, dando lugar à atividade de estudo – linha acessória do desenvolvimento na Educação Infantil que se tornará central no Ensino Fundamental. Como a consciência se forma na sua relação com o meio, como produto das mudanças físicas e sociais do indivíduo, o lugar que a criança ocupava na sociedade se altera profundamente quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, resultando em modificações na formação da sua consciência e impulsionando o surgimento das neoformações, qual seja, a atividade de estudo.

Davídov (1985) sustenta que a transição se caracteriza pela combinação de traços da infância pré-escolar com as características do período escolar; porém essa transição, que, a nosso ver, deveria ser gradual, tem acontecido bruscamente, pois a atual estrutura do Ensino Fundamental no Brasil difere, e muito, da forma como se encontra estruturada a Educação Infantil, etapa inicial do Ensino Básico.

Segundo Davídov (1985), no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças vivenciam algumas dificuldades. Para o autor, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pela criança ao entrar no primeiro ano (no caso do Brasil) são as normas escolares, como o horário, evitar faltar, permanecer sentado durante a aula, executar as tarefas em um prazo determinado, levar tarefas para casa e outras. No primeiro ano há também uma mudança na disposição física das crianças em sala de aula: as carteiras se tornam individuais, bem ora no caso em estudo por vezes fosse permitido que os alunos juntassem as carteiras.

A internalização das normas escolares por parte das crianças mostrou-se um processo lento. Em diversas oportunidades as professoras reclamaram do comportamento das crianças em sala e da dificuldade de fazê-las entender as regras. Por exemplo, as crianças não conseguiam permanecer sentadas na carteira por muito tempo. Elas se levantavam, iam até a carteira dos colegas, faziam as atividades de pé, reuniam-se em torno da lixeira para apontar os lápis e ficavam conversando, pediam constantemente para ir ao banheiro, etc. O estabelecimento de regras é fundamental para uma boa convivência entre os alunos e destes com as professoras. Em um dos dias de observação, as crianças começaram a falar ao mesmo

tempo. A professora chamou a atenção para o quadro de regras fixado na parede, lembrando que uma das regras é: quando alguém quer falar, tem que levantar a mão e esperar ser chamado.

Esses exemplos eram os pontos que mais apareciam na fala das professoras. A reclamação delas devia-se, principalmente, ao fato de acreditarem que as regras de comportamento deveriam ser ensinadas ainda na Educação Infantil; mas quando estivemos no CMEI, não vimos as professoras trabalharem com quadro de regras.

Além das normas estabelecidas para regular o comportamento das crianças, no primeiro ano havia uma rotina de atividades a ser respeitada, algo que não fazia parte do cotidiano da Educação Infantil. Todos os dias, antes de começar a aula, as professoras escreviam no quadro a rotina: 1- Arrumar a sala; 2- Calendário do dia; 3- Atividade do livro; 4- Recreio; 5- Brincadeira (no pátio ou brinquedoteca); 6- Ir para casa. Essa ordem só era alterada às quintas-feiras – quando os alunos tinham aula de Educação Física e Música – e em datas comemorativas.

A segunda dificuldade decorre das relações da criança com a professora, com os companheiros de classe e dentro da família. A entrada na escola altera radicalmente a vida da criança, pois o estudo assume o espaço de atividade obrigatória e responsável, e exige um trabalho organizado e sistemático. Além da mudança na atividade cognitiva da criança, reestrutura-se também sua vida cotidiana, que, ao contrário do período pré-escolar, torna-se cheia de preocupações e responsabilidades (Bozhovich, 2003). A mudança da rotina não está somente na forma como as escolas estão estruturadas, mas também em casa. Andréa, mãe de Anderson, por exemplo, contou ter falado ao filho que,

a partir do momento que ele está na escola ele tem que ter a consciência que eu não vou poder tá aqui o dia inteiro atrás dele. Ele não vem mais para brincar. Ele tem uma rotina. Ele chega da escola, troca o uniforme, abre a mochila e vê se tem tarefa. Se tem tarefa ele senta na mesa, ele tenta fazer tudo sozinho, se eu vejo que ele não consegue aí eu ajudo, ou minha mãe (sic Andréa).

No que diz respeito à relação dos alunos com as professoras, Davídov (1985) explica que por mais afetuosas que as professoras sejam com seus alunos, são elas que impõem as regras, que controlam o comportamento dos alunos e os avaliam. A forma como as professoras atuam em sala de aula podem trazer consequências positivas ou negativas para o desenvolvimento das crianças. Por isso Davídov (1985) ressalta que é importante as

professoras tratem da mesma forma todas as crianças, mas devem observar atentamente as características individuais de cada uma delas.

A terceira dificuldade, de acordo com Davidov (1985), aparece a partir da segunda metade do primeiro ano, quando a criança já se acostumou com a nova estrutura da escola e seu interesse pelo estudo começa a diminuir. Não era nossa proposta acompanhar os alunos nesse período, por isso não temos dados a apresentar nesse sentido.

O que pudemos observar não foi uma transição, mas sim, uma ruptura entre os dois níveis de ensino. Na discussão do PPP do CMEI vimos que, como forma de tentar contribuir para que a transição fosse mais tranquila, o CMEI propõe a manutenção de uma estreita relação com Ensino Fundamental, o que inclui visitas anuais das crianças do Infantil 5 à escola de Ensino Fundamental. Essas visitas costumam acontecer no final do, ano e no ano de 2011 tivemos a oportunidade de acompanhá-las nessa visita. Foram para o passeio três turmas do Infantil 5 e as professoras responsáveis. Como as escolas ficam a três quarteirões de distância, fomos andando até a escola de Ensino Fundamental.

Ao chegarmos fomos levados para o ginásio de esportes, pois estava na hora do recreio e a diretora achou melhor esperarmos para conhecer as instalações. Assim que as crianças entraram no ginásio começaram a correr, subir e pular nas arquibancadas. Apesar de haver bastante espaço no CMEI, o espaço que a escola oferece é muito maior, e embora as professoras tentassem fazer as crianças ficarem sentadas na quadra, elas voltavam a correr e brincar.

Terminado o recreio a diretora da escola nos levou para conhecer a biblioteca e uma das salas de aula do primeiro ano. Enquanto as crianças olhavam a sala a diretora perguntou se elas já conheciam as letras. Diante da resposta afirmativa, a diretora apontou algumas letras que estavam coladas na parede, acima do quadro-negro, e pediu que as crianças dissessem que letras eram aquelas. As crianças responderam e a diretora explicou um pouco do que elas fariam quando estivessem estudando ali. Depois disso voltamos para o CMEI.

De volta à sala de aula pedimos às crianças que desenhassem novamente a escola, mas pouco ou quase nada se alterou em relação ao desenho anterior. As maiores diferenças foram que antes da visita todas as crianças desenharam o exterior da escola como elas o conheciam ou imaginavam, enquanto, após a visita, algumas crianças desenharam a quadra e eles jogando, e somente uma das crianças desenhou uma sala de aula, com a professora na frente e ela sentada no fundo. Das sete crianças que observamos durante a coleta de dados, quase todas desenharam o exterior da escola em todos os desenhos. A única exceção foi Tiago, que,

depois da visita à escola, desenhou a quadra onde eles ficaram brincando antes de conhecer as demais dependências da escola.

Martins e Arce (2010) chamam a atenção para algumas discussões no âmbito da Educação Básica, entre as quais destacam a “necessidade de articulações entre os anos/séries ou ciclos que compõem o Ensino Fundamental, evitando-se as nefastas fragmentações do trabalho pedagógico e conseqüentemente, do conhecimento e da aprendizagem”, além de uma “maior integração dentro da Educação Básica, isto é, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista superar a ruptura abrupta instalada atualmente” (p. 39).

É preciso rever o ideário hoje presente nas instituições de educação no Brasil, em especial na Educação Infantil, onde prevalece a cultura da “pedagogia antiescolar”, uma cultura que, como salientam Martins e Arce (2010),

pretere o ensino sistematizado, por negligenciar a apropriação do patrimônio cultural como fundante do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos; que naturaliza o processo de aprendizagem e a própria infância, como se elas transcorressem por si mesmas, e que desqualifica a escola como *locus* privilegiado para o ensino e o professor como sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos (p. 60).

O que Martins e Arce (2010) escrevem sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é precisamente aquilo que encontramos ao longo de nossa pesquisa, isto é, “a educação infantil como uma educação informal e o ensino fundamental como educação escolar” (p. 60). Como observamos também que não há espaço para as brincadeiras para as crianças poderem se apropriar do conhecimento, qual será, então, a função da escola nesse nível de ensino? Fizemos essa discussão no item anterior.

Bozhovich (2003) alega que, para que o estudo se transforme na atividade principal do aluno, para que seja seu objetivo na escola, ao ingressar na escola a criança precisa estar não só em um determinado nível de desenvolvimento intelectual, mas também ter alcançado determinado nível de desenvolvido de seus interesses cognitivos. Além disso, a autora afirma que a criança deve estar preparada não só para ingressar na escola, mas também para enfrentar “uma nova forma de vida, uma nova relação com as pessoas e sua atividade” (p. 18).

De acordo com Bozhovich (2003), em uma pesquisa feita por ela em parceria com Slavina e Morozova, observou-se que as crianças de cinco a sete anos sonham com a escola e expressam o desejo de estudar. Com as crianças por nós observadas não foi diferente. Em diversos momentos elas expressaram a vontade de ir para a escola, de aprender a ler e

escrever. O problema é que, apesar da vontade das crianças, o CMEI não as está preparando para a atividade de estudo e a escola não está conseguindo manter o interesse delas pelo estudo.

3.3.3. A preparação do aluno para a escola

Neste item vamos discutir até que ponto as atividades realizadas em sala de aula contribuem para o êxito da criança no primeiro ano. Conforme mencionamos anteriormente, as professoras do primeiro ano reclamavam constantemente que as crianças não tinham autonomia para nada e que nem todas chegavam ao Ensino Fundamental com algum conhecimento das letras. No PPP do CMEI encontramos a seguinte afirmação:

A ação do profissional na Educação Infantil desenvolver-se-á pautando-se no atendimento às necessidades básicas da criança e também promovendo atividades sistematizadas e intencionais, visando a ampliação de seu conhecimento e desenvolvimento. Comprometendo-se com o outro, educando e cuidando, ao atender as necessidades das crianças, respeitando-as e ouvindo-as está se possibilitando sua aprendizagem e desenvolvimento. (Projeto Político-Pedagógico do CMEI, p. 96).

Conquanto o PPP do CMEI preveja ações destinadas ao desenvolvimento global da criança, inclusive de sua autonomia e independência, o que as professoras do Ensino Fundamental vivenciam é o oposto. Elas descrevem situações que demonstram uma grande dependência das crianças no tocante à execução de ações simples que, para as professoras, já deveriam ter sido aprendidas na Educação Infantil - como amarrar o tênis, limpar os pratos após as refeições, etc. Além disso, as professoras do primeiro ano esperam que as crianças já venham da Educação Infantil “praticamente prontas em relação ao comportamento”, isto é, que as crianças fiquem quietas, sentadas e sem conversar com os amigos, seguindo as regras estabelecidas, como já discutimos no item anterior.

Este aspecto é bastante complicado, pois na Educação Infantil tudo é diferente, a começar pela própria estrutura física do CMEI, que possibilita às crianças mais liberdade de movimento e interação entre si. Apesar de o CMEI observado ter uma estrutura física relativamente grande – se comparado aos demais CMEIs municipais que conhecemos – a escola de Ensino Fundamental tem uma estrutura maior e comporta um número de alunos

superior ao do CMEI. No Ensino Fundamental muda também a posição das crianças com relação às demais, pois, enquanto no CMEI as crianças do Infantil 5 eram as mais velhas da escola, agora elas são as mais novas e requerem outros cuidados, por isso o intervalo do primeiro ano é separado do intervalo dos demais.

Outra mudança que gera conflitos é a disposição das carteiras em sala de aula. Se no CMEI eles compartilhavam as mesas, no Ensino Fundamental cada um tem sua carteira e deve nela permanecer. O comportamento, a disciplina corporal das crianças, acaba incomodando as professoras no primeiro ano. Em nosso estudo, embora as professoras exigissem que durante as atividades as crianças permanecessem sentadas em suas carteiras, nem sempre era isso que acontecia. Na maior parte das vezes as crianças faziam as atividades em pé, ao lado das cadeiras, sentavam-se sobre as pernas, iam até a carteira dos colegas para conversar, ver o que eles estavam fazendo ou mostrar o trabalho deles. A seguir apresentamos alguns episódios nos quais esses comportamentos foram observados.

- Na atividade observada no dia 23 de março de 2012, a professora Vera chamou a atenção dos alunos diversas vezes, coisa que era comum tanto na turma dela como na turma da professora Paula. Isso acontecia porque as crianças não paravam sentadas na cadeira. Elas iam até a carteira dos colegas para ver o que eles estavam fazendo; ou iam até a professora mostrar o que já tinham feito; ou ainda, ficavam na lixeira apontando o lápis, até se formar uma roda de conversa em torno da lixeira.

- No dia 03 de abril de 2012 novamente presenciamos a professora pedindo às crianças que sentassem direito, deixassem o livro sobre a carteira e fizessem silêncio; contudo, enquanto faziam a atividade, as crianças falavam e, quando terminavam a atividade, comunicavam isto à professora pedia, a qual lhes pedia que ficassem quietas.

- Durante uma conversa que tivemos com a professora, no dia 10 de abril de 2012, ela comentou conosco que a turma é preguiçosa e nada caprichosa, nem mesmo as meninas. A professora deu uma bronca em Anderson por ele ter-se confundido na hora de escrever, dizendo que ele não prestava atenção. Na sequência ela passou outra atividade: eles tinham que pintar um determinado número de flores. Ela se irritou com os erros deles, pois acreditava que erravam por não prestarem atenção nem ao que ela falava nem à atividade. Como estavam conversando demais, a professora começou a separá-los, afastando as carteiras.

Essas atitudes, aceitas e reforçadas pelo RCNEI, geram algumas dificuldades no Ensino Fundamental, uma vez que nessa nova instituição a exigência acerca da disciplina corporal é enorme, enquanto, como dissemos, o referencial entende que exigir disciplina corporal é um empecilho ao bom desenvolvimento do aluno,

já que ao suprimir seus movimentos naturais ou manifestações motoras, impede-se o conhecimento espontâneo do mundo e as trocas com o ambiente. Provoca-se uma atitude de passividade do aluno em relação ao professor, resultando em um sentimento de antipatia entre as partes, já que o professor tem que conter a todo custo as manifestações do aluno (Arce, 2010, p. 25).

As posturas adotadas pelas professoras nos dois níveis de ensino – espontaneísmo, livre movimentação, inclusive do corpo, alimentação, o ato de dormir (no caso da Educação Infantil) e a disciplina mais rígida no Ensino Fundamental são fatores que demonstram uma ruptura entre esses níveis. Como fica a criança diante desse fato? Como ela vai compreender que as coisas mudaram drasticamente? É neste sentido que compreendemos que tal passagem deveria ser mais gradual, com os professores compreendendo as mudanças que vão ocorrendo e colaborando com as crianças nesta passagem.

Diante dos episódios apresentados pudemos constatar que as professoras do Ensino Fundamental esperam que as crianças já tenham desenvolvido suas funções psicológicas superiores, que estas já tenham se tornado voluntárias nas crianças, como é o caso da atenção. Vigotskii (2006b) explica que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por mediação de outras pessoas e se constituem à medida que a criança se apropria do conhecimento. Ele questiona a visão de que a atenção, por exemplo, é formada devido a um processo maturacional, como parece ser o entendimento das professoras.

Na Educação Infantil as crianças não são devidamente preparadas para ingressar no primeiro ano. O momento mais preciso em que pudemos verificar este fato ocorreu na visita à escola em que as crianças iriam estudar, conforme relatado anteriormente. No dia a dia da escola pudemos notar que foram raras as ocasiões em que isso ocorreu. Também as mães se queixaram de não havia preparação nem das crianças nem delas mesmas para essa transição. As mães não sabiam por que os filhos estavam entrando mais cedo no primeiro ano. Ninguém nunca lhes explicara, tinham tomado conhecimento pela televisão, nos avisos do Ministério da Educação, mas diziam que quase nenhuma mãe concordava com essa mudança.

Como dissemos no início desta seção, a preocupação inicial dos estudiosos da Psicologia e da Educação acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos estava mais concentrada nas questões institucionais e de formação dos professores, mas são imensas as mudanças acarretadas à criança, pelo próprio processo de transição - agora antecipado. Pequenas exigências, como os cuidados com os materiais - que na Educação Infantil ficavam

na escola e agora, no Ensino Fundamental, são de responsabilidade das crianças e dos pais - podem causar transtornos na vida escolar da criança, porque ela geralmente é cobrada por isso na frente de toda a turma.

Não foi por acaso que Vygotski (2006a) classificou o período de transição como um período de crise (o autor chamou essa crise de crise dos sete anos, mas nossas crianças estão entrando no primeiro ano com cinco anos). A entrada da criança no Ensino Fundamental promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e os interesses da criança vão se modificando. Nessa nova etapa, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas em casa e a criança tem que mostrar desempenho nesse quesito, porém não vemos um preparo gradativo das crianças para o desenvolvimento da atividade de estudo.

A questão da realização da tarefa em casa foi levantada por todas as mães. Elas disseram que assim que entraram no primeiro ano todos começaram a ter horário de estudo e lugar para realizar a tarefa e que tal atividade virou centro de preocupação da família. Davídov (1985) aborda essa questão da tarefa como uma modificação das atividades que a criança tem que realizar quando começa a aprender a ler e a escrever.

A angústia dos filhos com relação às tarefas também foi apontada por uma mãe. Patrícia, mãe do Marcelo, afirmou que na hora de fazer as tarefas seu filho ficava muito nervoso e com receio de não saber fazer. Entendemos, como Leontiev (2006), que se houver uma melhor preparação das crianças e um maior aproveitamento das suas potencialidades, dentro dos limites de sua idade e do que está no nível de seu desenvolvimento próximo, as crises deixarão de ocorrer ou se desenvolverão de forma diferenciada.

Até este momento nos detivemos mais no comportamento da criança em sala de aula e podemos sintetizar dizendo que as crianças, nos primeiros meses de aula, ainda estavam se adaptando à nova rotina e que aos professores, de forma geral, falta um pouco de paciência, até mesmo em orientar as crianças na internalização da nova rotina. De qualquer forma, as professoras se mostraram comprometidas com a execução do programa e alfabetização as crianças.

Em um dos dias de observação no Ensino Fundamental, enquanto as crianças faziam a atividade nós conversamos com a professora Vera sobre sua atividade profissional e o Ensino de nove anos. Vera contou que trabalha com o primeiro ano desde que saiu a lei do ensino de nove anos e considera que este ano (2012) tem sido o pior em termos de adaptação e comportamento das crianças na escola. Ela relatou que, como o primeiro e o segundo anos correspondem a um ciclo, o aluno pode ser alfabetizado até o final do segundo ano, e a partir de então só poderá ser retido se isto for considerado necessário; mas entende que no primeiro

ano não poderá haver retenção de aluno em hipótese alguma. De nossa parte, apesar de não haver a obrigatoriedade de alfabetizar as crianças já no primeiro ano, ressaltamos que todo o material didático e todas as atividades propostas são voltados à alfabetização.

A preocupação com a alfabetização mostrou-se muito presente na cotidianidade da sala do primeiro ano, mas, como afirmamos anteriormente, na Educação Infantil foi pouco enfatizada. Durante uma conversa a professora Ana (CMEI) nos disse que na Educação Infantil não há um planejamento para trabalhar a alfabetização. Ela incluiu o estudo das letras e dos números, pois sabe que isto será importante quando as crianças iniciarem no Ensino Fundamental. A professora Carla (CMEI) também aproveitava algumas atividades lúdicas para trabalhar com as letras, como aconteceu no dia em que utilizou as letras E.V.A. espalhadas pelo chão. A professora falava uma letra e um grupo de alunos tinha que correr para encontrá-la. Mesmo assim constatamos que não há, na Educação Infantil, material de apoio específico para alfabetização, ficando sob a responsabilidade de cada professor o que e como trabalhar em relação a esse conteúdo, enquanto os professores do Ensino Fundamental, de certa forma, esperam que os alunos já tenham iniciado o processo de alfabetização.

Uma preocupação que se mostrou presente nas nossas idas à escola foi o pouco investimento na transmissão de conhecimentos científicos. Foram raras as ocasiões em que observamos atividades em que se trabalhava com os conceitos científicos. As professoras se concentravam mais em conceitos espontâneos, que, como afirma Vigotski (2008), não são sistematizados e elaborados, e sim, aprendidos no cotidiano. Em nossa opinião elas poderiam ter aproveitado alguns momentos para explorar conceitos importantes para o desenvolvimento das crianças a compreensão das relações sociais. Um exemplo recorrente disso eram as brincadeiras envolvendo lutas, armas e espadas (simuladas a partir de algum objeto ou construídas com blocos de montar). As professoras – e isso acontecia em ambas as instituições – pediam que os alunos parassem, porém nunca aproveitaram o momento para trabalhar o problema da violência.

Na Educação Infantil presenciamos, no cotidiano da escola, atividades mescladas: algumas eram mais livres, outras abarcavam algum conteúdo pedagógico – como o trabalho com letras e números e a contação de histórias, conforme pode ser observado no Apêndice III. Nos contatos que tivemos com a escola de Educação Infantil não foi possível analisar até que ponto as atividades eram organizadas e planejadas. Observamos que Educação Infantil as crianças ficavam o dia inteiro na escola e que o único momento em que elas poderiam ter acesso aos conhecimentos científicos era o horário de aula antes do almoço, que geralmente era servido por volta das onze horas. O período da tarde era reservado para dormir, brincar e

se preparar para ir para casa. No período vespertino não se propunham atividades pedagógicas, prática que novamente evidencia que no binômio cuidar-educar o foco está ainda no cuidar em detrimento do educar.

No caso do Ensino Fundamental, fica mais clara a função da escola na socialização dos conhecimentos, conforme propõe Saviani (2003). Isso fica evidente até mesmo na forma como são trabalhadas as datas comemorativas. Exemplo disso foi possível perceber na época da Páscoa. A professora se preocupou em explicar o sentido da Páscoa, levando as crianças a superarem as informações recebidas na vida cotidiana de que os coelhos botavam ovo. A professora, neste episódio, teve muita dificuldade em mostrar para as crianças que coelho não bota ovo, muito menos ovos de chocolate. Não estamos dizendo, com isso, que tal informação tenha sido passada na Educação Infantil, mas estamos mostrando a diferença na forma de trabalhar os conceitos, pois neste nível de ensino o interesse maior estava em ensaiar as apresentações, e não em aprender os conceitos.

Pelos dados coletados entendemos que na Educação Infantil pouca ênfase foi dada à preparação das crianças para a escola. Davídov (2003), conforme vimos na Seção II desta dissertação, afirma que no começo da vida escolar - em nosso caso no primeiro ano -, a criança precisa de atividades que desenvolvam o interesse pelo estudo. O autor comenta que tal interesse deve ocorrer na interação entre professor e aluno, no processo de transmissão e apropriação do conhecimento. Tal interesse não ocorre espontaneamente, centrado na vontade do aluno. A necessidade de estudo é importante para estimular as crianças a assimilar os conhecimentos teóricos. Para tanto, o autor comenta que as atividades devem envolver tarefas cognitivas suficientemente complexas, que estejam no nível de desenvolvimento próximo das crianças. Assim o ensino, independentemente da faixa etária dos alunos, deve provocar uma intensa atividade mental, para que a criança não fique saturada na sua vontade de conhecer.

Neste sentido afirma Bozhovich (2003):

Quando os estudos provocam nas crianças um interesse direto, rapidamente captam o material docente, resolvem os problemas com relativa facilidade, manifestam uma grande iniciativa criadora. Mas se essas tarefas carecem, para eles, de interesse direto e veem o cumprimento do trabalho escolar como uma obrigação e uma responsabilidade, então começam a distraírem-se, o fazem mais negligência do que as outras crianças e tentam menos merecer a aprovação do professor. Isto denota uma preparação pessoal insuficiente para o ensino escolar do aluno, sua incapacidade de encarar de forma correta as obrigações vinculadas à posição de escolar (p. 18).

Em seus estudos com crianças de cinco a sete anos Bozhovich (2003) concluiu que, embora os aspectos exteriores da vida escolar e da atividade de estudo – como os materiais, as notas, etc. – atraíam muito os alunos, não são esses os aspectos centrais que os atraem à escola. O que os atrai é justamente o estudo como atividade séria, com conteúdo, que conduz a um resultado importante tanto para a criança como para os adultos que a rodeiam. Para a autora, esses fatos englobam as necessidades fundamentais da criança, aquelas que movem seu desenvolvimento psíquico: a necessidade cognitiva, que tem no estudo sua plena satisfação, e a necessidade de manter relações sociais determinadas, a qual se expressa na posição de escolar. Sendo assim, se o desejo da criança de frequentar a escola recai somente sobre os atributos exteriores, fica demonstrado seu despreparo para o ensino escolar.

Segundo Davídov (1985, p. 97), nos primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças atuam nas situações de estudo com base nas indicações exteriores diretas do professor. Esses alunos se apressam em confirmar seus resultados apoiando-se na opinião do professor, dos pais ou nas respostas que dão no final das instruções.

Nepómniashay (1985) cita os trabalhos do psicólogo soviético N. F. Dobrinin em que ele e seus colaboradores demonstraram que a condição primeira para que o processo de estudo seja eficaz é, precisamente, a significação pessoal da atividade escolar. Desta forma, o processo de estudo deve ser significativo e interessante para que a criança possa conhecer e se apropriar do novo.

Questionamos aqui: até que ponto a proposta da Educação Infantil contempla estes aspectos? Será que o professor se vê como aquele que provoca desenvolvimento psicológico da criança e desperta nela o interesse pelos estudos?

Utilizando o RCNEI, o que se espera do professor é que, em sua prática pedagógica, ele respeite a espontaneidade das crianças, fazendo mediações, conforme Arce (2010), quando necessário. O professor é encarado como parceiro mais experiente, ocupando um papel secundário no processo de ensinar. É considerado como simples organizador das atividades.

Se partirmos do princípio de que os professores da Educação Infantil estão sendo guiados pelo RCNEI, podemos considerar que estão coerentes em sua prática. Eles tentam seguir os interesses das crianças, sem dar ênfase aos conhecimentos científicos, esvaziando a escola da função de transmitir conhecimentos.

3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta Seção nos propusermos a fazer uma análise de alguns aspectos da imensa gama de dados que coletamos no período em que estivemos fazendo observação e entrevistando professores, pais e alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Antes de fazermos a análise nós nos detivemos no estudo do método de pesquisa, abordando alguns conceitos fundamentais para pensarmos a realidade observada. Na sequência descrevemos como foi feita a nossa coleta de dados. Foram muitas horas de observações em sala de aula e em espaços de convivência, de entrevistas com as crianças e seus pais e de conversa com as professoras. Fundamentando-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pudemos delinear a análise de dados apresentada acima.

Com o material que tínhamos em mãos pensamos o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a preparação das crianças para a escola a partir de três categorias: 1) a função da escola; 2) a atividade principal; 3) a preparação das crianças para a escola.

Na primeira categoria vimos que o significado social e o sentido pessoal atribuídos pelos pais, crianças e professoras à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental refletem a imensa lacuna existente entre esses dois níveis de ensino. A Educação Infantil continua sendo compreendida como creche, como um lugar de cuidado, onde os pais deixam seus filhos para poderem trabalhar. A própria fala das crianças demonstra a visão assistencialista que ainda impera. O Ensino Fundamental, por sua vez, caracteriza-se como o lugar de aprendizado, o lugar onde as crianças aprenderão a ler e escrever. Destacamos na análise dessa categoria a necessidade de a Educação Infantil assumir também a função de ensinar, aproveitando as brincadeiras e jogos de papéis como momentos de apropriação de conhecimentos.

Na segunda categoria tratamos da atividade principal nos dois níveis de ensino. Concluimos que na Educação Infantil a atividade principal é a brincadeira ou jogo de papéis, pois é a atividade por meio da qual as crianças se relacionam com o mundo concreto; no entanto, alertamos para o fato de as professoras pouco se aproveitarem da brincadeira como momento de aprendizado, visto que na Educação Infantil ainda predomina a brincadeira como atividade espontânea da criança.

Por fim, na terceira categoria vimos quão pouco a escola investe em desenvolver nas crianças a atividade de estudo.

Ao analisar os dados, podemos constatar, já nos primeiros anos do processo de escolarização, certo esvaziamento do conhecimento, conforme refere Facci (2004). A autora

comenta que os professores, influenciados pelo lema “aprender a aprender”, apregoado ideologicamente desde a Escola Nova, em 1930 e retomado no Construtivismo, a partir da década de 1980-90, vêm, sistematicamente, deixando de valorizar a transmissão do conhecimento científico. Ocorre, como denuncia Duarte (1996), uma secundarização do Ensino.

O processo de alienação está presente nas relações estabelecidas no processo pedagógico. Os professores, muitas vezes, têm pouco acesso a conhecimentos que lhes permitam fazer uma análise crítica da realidade e conhecer a essência das finalidades da Educação Infantil. Historicamente, como pudemos observar na Seção I, as crianças iam para a escola para liberar suas mães para se incluírem no processo de produção, uma vez que haveria uma instituição que cuidaria de seus filhos.

Na atualidade, como ficou claro na pesquisa empírica, apesar dos avanços buscados com a proposição de políticas educacionais que transformassem essa compreensão, ainda hoje está presente na escola de Educação Infantil uma concepção assistencialista de escola. O significado da escola parece ainda ser de uma instituição que tem como finalidade o “cuidar”.

Entendemos que tal significado vem ao encontro de uma sociedade que separa trabalho intelectual e trabalho braçal, como afirmava Vigotski (1930) ao dizer que cada escola é coerente com o ideário da sociedade. Em nosso caso, questionamos até que ponto estas escolas que observamos, escolas públicas que atendem filhos da classe trabalhadora, já não estão “domesticando” a mão de obra necessária para os detentores do capital. Do nosso ponto de vista, quanto mais deixarmos nossos alunos à deriva da apropriação do conhecimento, quanto mais investirmos no espontaneísmo, na socialização e na valorização das intersubjetividades, menos estaremos preparando nossas crianças para desenvolver a atividade de estudo, para a capacidade de pensar a realidade e agir sobre ela.

A forma como os homens se organizam nesta sociedade permeia as relações que ocorrem na escola e os objetivos estabelecidos para a educação. Finalizando esta seção, compreendemos que os dados obtidos nada mais são do que o reflexo do que se espera de uma escola inserida em uma sociedade constituída de classes antagônicas: a alienação e o acesso mínimo ao conhecimento, já na Educação Infantil. Para superar tal fato, muitas ações coletivas ainda precisam ser desenvolvidas na busca da emancipação de todos aqueles que passam pelo processo de escolarização desde a tenra infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal questão que nos propomos a analisar durante o desenvolvimento dessa dissertação foi: tanto na Educação Infantil como no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças estão sendo preparadas para a escola? Pasqualini (2010) expõe em sua tese de doutorado que, no dia a dia da Educação Infantil, preparar a criança para a escola não aparece como o motivo dominante; para o autor, “preparar para a escola aparece não como o tradicional treino mecânico de habilidades e conteúdos que serão necessários na vida escolar, mas como uma consequência indireta subordinada à realização do motivo dominante: educar e promover o desenvolvimento das crianças” (p. 109).

Foi esse mesmo cenário que encontramos no período em que analisamos a Educação Infantil. As professoras se preocupavam com o futuro escolar das crianças. Elas compreendiam a importância de iniciar as atividades pedagógicas com a alfabetização ainda na Educação Infantil, mas mostraram dificuldades em focá-las, devido à falta de formação teórica, à estrutura das instituições e às expectativas dos pais no que diz respeito à função da Educação Infantil, ainda muito arraigadas ao significado social atual: o de ser um lugar que privilegia o cuidar em detrimento do educar.

É importante lembrar que o quadro hoje apresentado pela Educação Infantil no Brasil é fruto do seu desenvolvimento histórico. Tal instituição não surgiu com o intuito de ser “escola”, de ensinar seus alunos, mas como um espaço de cuidado, onde os pais que precisassem trabalhar pudessem deixar seus filhos. Apesar dos avanços sociais, políticos e econômicos no país, até hoje a Educação Infantil tem dificuldade em superar suas amarras históricas, o que se reflete inclusive nos documentos que buscam instrumentalizar a equipe pedagógica, como é o caso do Referencial (RCNEI). Tendo isso em vista, acreditamos que um dos maiores desafios da Educação Infantil é assumir o ensino como eixo norteador da sua atuação.

Arce (2010) pontua que a Educação Infantil embasada no RCNEI propõe uma instituição em que a criança constrói seus conhecimentos, se expressa e se desenvolve na atividade lúdica espontânea. Sendo assim, o papel do professor é o de mero facilitador e orientador, que permite às crianças interagirem livremente em um ambiente acolhedor, não lhe cabendo transmitir conhecimento aos alunos, pois este se constrói à medida que se determina o quê, como e quando aprender. Neste sentido, a Educação Infantil não se configura como escola, mas como um mero espaço de convivência infantil. A autora conclui dizendo: “O discurso presente no RCNEI nos apresenta o inferno, representado pela escola,

em contraposição às instituições de Educação Infantil, céu” (p. 28). Retomamos aqui a postura dos defensores do ideário do “aprender a aprender”, os quais acreditam que ensinar a criança pequena é violentá-la, portanto não pode ser feito na Educação Infantil, que deve privilegiar o brincar, ficando a aprendizagem em segundo plano.

Vale destacar que a discussão sobre função da Educação Infantil veio à tona após a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, pois este movimento exigiu toda uma reestruturação de ambos os níveis de ensino para atender às novas exigências impostas. Como explicam Martins e Arce (2010), as modificações na legislação educacional brasileira suscitaram uma série de discussões, “especialmente no que se refere à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo” (pp. 38-39), além da necessidade de rever os projetos político-pedagógicos e definir políticas de formação continuada.

Esse movimento da Educação Básica brasileira evidenciou outras questões que discutimos ao longo do trabalho, como a necessidade de articulação e integração entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental e entre os anos/séries ou ciclos que compõem o Ensino Fundamental, de modo que o trabalho pedagógico não fique fragmentado, ocasionando a fragmentação também do conhecimento e da aprendizagem, como referem Martins e Arce (2010).

Afirma Kostiuk (2005):

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade. Se a educação considera a criança “apenas como um objeto e não como um ser vivo” (Makarenko), ignora a sua atividade autônoma e mina a sua independência, não efetua o que se propõe (apesar de muitas e importantes “medidas” educativas exteriores), de modo que o trabalho resulta, na realidade, absolutamente estéril (pp. 32-33).

O desenvolvimento infantil se produz no processo de aprendizagem e educação. Assim como a educação depende do desenvolvimento da criança, de sua idade e de suas características individuais, também o desenvolvimento depende de um processo educativo que lhe permita saltos qualitativos, de onde surgirão novas necessidades e novas possibilidades de educação.

Desta forma, pensar em uma educação que desfaça as rupturas abruptas existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental só será possível quando for superada a hegemonia da pedagogia antiescolar, presente principalmente na primeira. Isto significa superar o ideário, ainda vigente na educação brasileira, que desconsidera a sistematização do ensino, atravancando o processo de apropriação do patrimônio histórico-cultural e naturalizando tanto o processo de aprendizagem como a própria infância – o que, conseqüentemente, retira da escola aquela que deveria ser sua principal função: a de ser o principal lugar de ensino, onde o professor assume o papel de sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos (Martins e Arce, 2010).

A grande preocupação com a qual nos deparamos diante do atual quadro da Educação Básica no Brasil diz respeito às conseqüências que poderá acarretar a falta de articulação entre as diversas instâncias de ensino. Para Martins e Arce (2010), ou a Educação Infantil é afirmada como educação escolar ou a pedagogia antiescolar avançará para o interior do Ensino Fundamental. As autoras entendem que para a integração entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental é essencial que a primeira seja estruturada pedagogicamente, “estruturação esta calcada na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam” (p. 61).

Apesar desse caos instaurado na Educação Infantil após a ampliação do Ensino Fundamental, não podemos deixar de reconhecer que, ainda assim, algumas crianças saíram da pré-escola, se não alfabetizadas, ao menos conhecendo as letras e os números, juntando algumas sílabas e sabendo trabalhar em grupo. Mesmo aqueles alunos que não tinham acesso a outros métodos de apropriação do conhecimento fora da escola estavam ao menos familiarizados com o alfabeto. Como vimos nos itens precedentes, durante as atividades envolvendo letras e números, a maioria das crianças mostravam certo domínio desse conhecimento e algumas até eram capazes de juntar sílabas e fazer contas simples. Por isso não podemos desmerecer o trabalho que tem sido feito com as crianças nas instituições de Educação Infantil. A pergunta que fazemos é: se nesse emaranhado elas aprenderam alguma coisa, o que não aconteceria se a escola tivesse clareza sobre sua importância?

Kelin (1996) questiona a prática realizada na educação, demonstrando a necessidade de mudar essa prática. Afirmar a autora:

Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se *acredita* melhores, apenas porque se propõem opostos aos encaminhamentos *tradicionais*, sem tê-los apreendido e compreendido nas suas últimas consequências, é empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira (p. 32, grifos da autora).

O ponto central, segundo Klein (1996), não é somente se contrapor a uma pedagogia tradicional apenas para afirmar que está ocorrendo uma mudança. Afirmar a autora:

Há, sim, que se pensar se o conteúdo da educação que está sendo oferecida corresponde às necessidades da sociedade no seu processo de desenvolvimento de novas forças produtivas, ou não. Esta é, seguramente, a questão fundamental que se coloca hoje para os educadores e para a sociedade, e é de tal importância que não pode ser reduzida, enveredando-se como se está pelos caminhos bem estreitos do maniqueísmo, a considerações unilaterais e particularizantes (p. 51).

Com relação ao interesse e à motivação na aprendizagem, Klein (1996) considera que ambos passam a existir somente depois que, de alguma forma, o fato já entrou na vida do aluno. O aluno não pode se interessar por algo que não conhece, que não lhe foi apresentado pelo professor. Embora o discurso dos professores apresente a ideia de que todos os alunos têm direito à apropriação do conhecimento, o que se tem assistido, muitas vezes, é um trabalho em direção contrária a isso. Segundo a autora, isto causa um impasse:

ou admitimos que o indivíduo só deve aprender aquilo que está diretamente lhe interessando, excluindo de seu alcance todos os outros conhecimentos que a sociedade produziu, ou admitimos que existem conhecimentos necessários que a escola deve transmitir, embora não configurem interesse imediato e não motivem os alunos (p. 73).

Neste trabalho nosso posicionamento é de que existem conhecimentos necessários à formação da individualidade “para si”, conforme afirma Agnes Heller (1972, 1991). Nós nos contrapomos a uma educação que fique na cotidianidade, na individualidade “em si”.

Entendemos que para a formação do gênero humano é preciso investir na transmissão-apropriação do conhecimento clássico (Saviani, 2003) ou do conhecimento científico (Vigotski, 2008); e tal como Davidov (1985), compreendemos que desde que a criança entra na escola é preciso trabalhar para que ela desenvolva a atividade de estudo e o interesse pelas descobertas das várias ciências e pelos que os homens produziram na luta pela sobrevivência e transformação da realidade.

Nesse estudo apresentamos, com certeza, um recorte de temas importantes neste período de transição – que vimos mais como ruptura – entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Muitos outros questionamentos foram colocados, entre eles: como a Psicologia pode oferecer mais subsídio para auxiliar os professores nesta passagem? Que condições reais de formação os professores possuem para dar um salto qualitativo na função da escola entre “cuidar e educar”? Realmente, em termos ideológicos, se quer que as crianças sejam ensinadas já na primeira infância?

Entendemos que estas são questões para muitos anos de estudo e que a empreitada é grande; mas, sabedores das contradições que permeiam o processo educativo em uma sociedade de classes, compreendemos que precisamos investir nesse ponto e que é possível, coletivamente, trabalhar na defesa do desenvolvimento pleno de nossos estudantes em todos os níveis de ensino!

REFERÊNCIAS

- Aranha, M. L. A. (2010). *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil*. (3ª ed. rev. e ampl.). São Paulo, SP: Moderna.
- Arce, A. (2010). O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A.; Martins, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (2ª ed., pp. 13-35). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Asbahr, F. S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Beauchamp, J, Pagel, S. D. & Nascimento, A. R. (orgs.). (2007). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Bogoyalensky, D.N., & Menchinskaya, N.A. (2005). Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In Luria, A. R., Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S. [et al]. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp. 37-58). São Paulo: Centauro.
- Bozhóvich, L. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In Davidov, V. V., & Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. (pp. 250-273). Moscou: Progresso.

- Bozhovich, L. (2003). El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. In Iznaga, A. L. S.; Campo, G. A. M.; Pérez, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. (vol. 1). (pp. 9-43). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Cardoso, T. M. R. F. L. (2005). Aulas régias no Brasil. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III: século XX) (pp. 182-194). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chaves, M. (2008). *O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: O caso da educação no jardim de infância*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília. Recuperado de <http://www.senado.gov.br/SF/legislacao/const/>
- Cruz Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (21ª ed., pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, M. V. (2007). A escola contra a família. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (3ª ed. 1ª reimp., pp. 447-468). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, C. R. J. (2005). A educação nas constituições brasileiras. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III: século XX) (pp. 19-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Davídov, V. V. (1985). Desarrollo psíquico em el escolar pequeño. In Petrovski, A. *Psicología evolutiva y pedagógica*. (2ª ed., pp. 80-119). Moscou: Editorial Progreso.
- Davídov, V. V. (2003). Contenido y estructura de la actividad de estudio. In Iznaga, A. L. S.; Campo, G. A. M.; Pérez, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. (vol. 1). (pp. 211-229). La Habana: Editorial Félix Varela.

- Davídov, V. V., & Márkova, A. (1987) La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In Davídov, V. V., & Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antologia*. (pp. 316-337). Moscou: Editorial Progreso.
- Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Recuperado de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004, abril). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, 24 (62), pp. 44-63.
- Duarte, N. (2009). Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Recuperado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/GINNNi3M.pdf.
- Elkonin, D. B. (1960a). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In Smirnov, A. A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N., & Tieplov, B. M. *Psicología*. (pp. 493-503). Editorial Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1960b). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In Smirnov, A. A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N., & Tieplov, B. M. *Psicología*. (pp. 504-522). Editorial Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1960c). Desarrollo psíquico de los escolares. In Smirnov, A. A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N., & Tieplov, B. M. *Psicología*. (pp. 523-559). Editorial Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In Davidov, V. V., & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. (pp. 125-142). Moscou: Progreso.

Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Elkonin, D. B. (2006). In Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (2ª ed.). (vol. 4). (pp. 387-412). Madrid: Visor.

Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. (2006). Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

Engels, F. (1876). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Recuperado de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>

Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*. 24(62), 64-81. doi: 10.1590/S0101-32622004000100005

Faria Filho, L. M. (2007). Instrução elementar no século XIX. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (3. ed. 1ª reimp., pp. 135-150). Belo Horizonte: Autêntica.

Freitas, M. C. (2005). Educação brasileira: Dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. Aulas régias no Brasil. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III: século XX). (pp. 165-181). Petrópolis, RJ: Vozes.

Heller, A. (1972). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Heller, A. (1991). *Sociologia de la vida cotidiana*. (3ª ed.). Barcelona: Península.

- Hilsdorf, M. L. S. (2006). *História da educação brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson.
- Instituto de Educação Estadual de Maringá. (2011). *Projeto Político Pedagógico*. Maringá.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola.
- Klein, L. R. (1996). *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez.
- Konder, L. (1981). *O que é dialética*. (25ª ed). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Kostiuk, G.S. (2005). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In Luria, A. R., Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S. [et al]. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp. 19-36). São Paulo: Centauro.
- Kramer, S. (1987). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). *Histórias da educação infantil brasileira*. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMAN_N_JR.pdf
- Kuhlmann Jr., M. (2005). A educação infantil no século XX. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III: século XX) (pp. 182-194). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kuhlmann Jr., M. (2007). Educando a infância brasileira. Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (3ª ed. 1ª reimp., pp. 469-496). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis_2001/l10172.htm

Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. (2005). Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm

Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. (2009). Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. ano do Ensino Fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Paraná. Recuperado de <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=401>

Leontiev, A.N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6ª ed., pp. 59-83). São Paulo: EDUSP.
- Luria, A. R. (2006a). Vigotskii. Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (10ª ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2006b). O desenvolvimento da escrita na criança. Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (10ª ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Marega, A. M. P., & Sforini, M. S. F. (2011). *Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições*. In Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Recuperado em 08 de outubro, 2011 de <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/182.pdf>
- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In Martins, L. M. (org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2010). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A.; Martins, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (2ª ed., pp. 63-91). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martins, L. M.; Arce, A. (2010). A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In Arce, A.; Martins, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (2ª ed., pp. 37-61). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Marx, K. H., & Engels, F. (2008). *A ideologia alemã*. (3ª ed.). São Paulo: Martin Claret.
- Mazzuchelli, D. S. R. (2010). *A constituição da criança na escola [manuscrito]: Marcas das experiências iniciais*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, MG.
- Minayo, M. C. S. (1992). O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Ministério da Educação [MEC]/ Secretaria de Educação Básica/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Coordenação Geral do Ensino Fundamental. (2004). *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>
- Missassi, M. S. S. (2006). O cuidar e educar na educação infantil. Recuperado de <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=21245>.
- Moya, D. J. L. (2009). *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Mújina, V. S. (1985). Características psicológicas des preescolar y del pré-escolar. In Petrovski, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. (2ª ed., pp. 44-79). Moscou: Editorial Progreso.
- Nepómniashaya, N. I. (1985). Desarrollo psíquico y enseñanza. In Petrovski, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. (2ª ed., pp. 23-43). Moscou: Editorial Progreso.
- Nunes, C. (2007). (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (3. ed. 1ª reimp., pp. 371-398). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, M. K. (2001). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico*. (4ª ed.). São Paulo: Scipione.

Oliveira, B. (2001). A dialética do singular-particular-universal. *V Encontro de Psicologia Social Comunitária*. Bauru, SP.

Oliveira, Z. M. R. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: Desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP.

Patto, M. H. S. (1981). *A creche e a pré-escola*. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/555.pdf>

Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil. (2012). *Proposta pedagógica*. Maringá.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936, jan/mar.). A Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist, New Series*, 38 (1), pp. 149-152.

Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. (2005). Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. [versão eletrônica pdf]. Recuperado de <http://www.ceepe.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2005%20Res%20CNE%20003%20-%20Regras%20para%20EF%20de%209%20anos.pdf>

Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. (2010). Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. [versão eletrônica pdf]. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article

Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010. (2010). Define as diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. [versão eletrônica pdf]. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866

Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (2010). Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. [versão eletrônica pdf]. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866

Ribeiro, M. L. S. (1998). *História da educação brasileira: A organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.

Robbins, D. (2004, july-august). Introdução. In L. I. Bozhovich and the psychology of personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), pp. 3-6.

Rosemberg, F. (2002, março). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, pp. 25-63.

Saviani, D. (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. (35ª ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2005). A política educacional no Brasil. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III: século XX) (pp. 30-39). Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D. (2008). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares*. São Paulo, SP.

Saviani, D. (2010). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

- Secretaria de Estado da Educação do Paraná [SEEP]. (2010). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Editorial Progreso: Moscú.
- Sousa, A. N. C. (1996). *Educação infantil: Uma proposta de gestão municipal*. Campinas, SP: Papirus.
- Souza, G. (2009). *História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT07-5901--Int.pdf>
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. URSS: Editorial Progreso.
- Villela, H. O. S. (2007). O mestre-escola e a professora. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. (3ª ed. 1ª reimp., pp. 95-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. (vol. 3). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2006a). *Obras escogidas*. (2ª ed.). (vol. 4). Madrid: Visor.
- Vygotskii, L. S. (2006b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vygotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (10ª ed., pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Werebe, M. J. G. (1968). *Grandezas e misérias do ensino no brasil*. (3ª ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.

APÊNDICE I
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS E PAIS

ENTREVISTA COM ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

01. Por que você tem que vir à escola?
02. Para que serve a escola?
03. Do que mais gosta na escola?
04. Do que menos gosta?
05. Como você acha que vai ser a escola no primeiro ano?
06. O que você gostaria de fazer no primeiro ano?
07. Você acha que tem alguma diferença entre a Educação Infantil e o Primeiro ano?
08. Você acha que vai aprender a ler e escrever no primeiro ano? Por quê?

ENTREVISTA COM ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

01. Por que você tem que vir à escola?
02. Para que serve a escola?
03. Do que mais gosta na escola?
04. Do que menos gosta?
05. Como está sendo o seu comportamento no primeiro ano? O que você faz na sala de aula?
06. Você já aprendeu a ler e escrever? Se não aprendeu, porque você acha que isso aconteceu?
07. Como você estuda e faz suas lições de casa?
08. O que a escola e os professores fazem para ajudar quem tem dificuldade na sala de aula?
09. O que é ser um bom professor? E um mau professor?
10. Você acha que vai passar de ano?
11. Como você gostaria que a sua escola fosse

ENTREVISTA COM OS PAIS DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

1. Como seu(sua) filho(a) reagiu à entrada no primeiro ano?
2. Como está sendo o desempenho dele(a) na aprendizagem da leitura e da escrita?
3. Que dificuldades ele(a) está enfrentando na escola?
4. O desempenho de seu(sua) filho(a) no primeiro ano é o esperado? Por que?
5. Você acha que a escola está atendendo as necessidades de seu(sua) filho? Em caso negativo, em sua opinião, porque ela não está atendendo?
6. Seu(sua) filho(a) tem rotina de estudo em casa? Se sim, como é? Se não, por que não tem?
7. O que você acha que muda na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Sentiu diferença no seu(sua) filho(a)?
8. O comportamento da família mudou com a entrada de seu(sua) filho(a) no Ensino Fundamental? Como?

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada O SENTIDO PESSOAL DE ESCOLA PARA CRIANÇAS QUE ESTÃO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL , que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é estudar o sentido da escola para as crianças que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria de duas formas: por meio de entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro previamente estabelecido para orientação, dentro da temática da pesquisa; por meio de observações realizadas em sala de aula e pela elaboração de desenhos pelas crianças. As entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(sua) filho(a). Os registros gravados serão incinerados após o término da pesquisa, em 2014. Os benefícios esperados são contribuir para o entendimento que as crianças têm em relação à escola, na passagem da Educação Infantil para o 1º. Ano do Ensino Fundamental, assim como compreender como ocorre o desenvolvimento psicológicos dos indivíduos nesta fase de desenvolvimento, auxiliando os alunos no processo de escolarização. Os resultados da pesquisa serão divulgados, pelas pesquisadoras, para as escolas em que os(as) alunos(as) estudam, os pais envolvidos na pesquisa e para os alunos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Josy Cristine Martins, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: JOSY CRISTINE MARTINS

Endereço: Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM – Bloco 10, Sala 10 – CEP 80020-900. Maringá/PR. Tel: (44) 9832-1732 – email: josycm@hotmail.com

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM – Departamento de Psicologia - CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4416 – e-mail: mgdfacci@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE III

Tabela 1 – *Observações realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI*

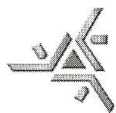
Registro	Dia	Atividades Observadas	Tempo de Permanência
n° 1		Solicitação na Secretaria de Educação para fazer a pesquisa no CMEI	
n° 2	28/09/11 (4ª feira)	Conversa com a coordenadora do CMEI, a qual aceita a realização da pesquisa.	
n° 3	05/10/11 (4ª feira)	Início das observações 7h30 - 9h30 – aula da professora Ana – Atividade com a letra “L”. 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla – Brincadeira com lego, professora trabalhou as cores e as formas geométricas.	8h – 10h30
n° 4	10/10/11 (2ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana – Roda de conversa sobre o final de semana e atividade do livro “O gato e a menina”. 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla – Atividade com músicas, professora trabalhou consciência corporal. Desenho do passeio que fizeram na semana anterior (Aeroporto e Parque do Japão).	8h – 10h30
n° 5	19/10/11 (4ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana – Começaram os ensaios para apresentação de Natal. A professora explicou as músicas e contou a lenda do Papai Noel. 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla – Atividade no pátio, ensaio de Natal e brincadeira de queima.	8h – 10h30
n° 6	26/10/11 (4ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana - Atividade livre em sala com lego 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla – a professora cedeu sua parte da aula para a nossa pesquisa. As crianças fizeram o primeiro desenho da escola onde elas irão estudar.	8h – 10h30
n° 7	09/11/11 (4ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana - Atividade em sala com a letra "P" 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla – Atividade no pátio, brincadeiras com bambolê.	8h – 10h30
n° 8	17/11/11 (5ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana - Atividade de desenho em sala 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla - Visita à escola na qual as crianças poderiam estudar e segundo desenho da escola	8h – 10h30
n° 9	23/11/11 (4ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana - Atividade em sala com números 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla e almoço - Brincadeiras no pátio inferior de pega-pega e na cama elástica	8h – 10h30
n° 10	30/11/11 (4ª feira)	7h30 - 9h30 – aula da professora Ana - Atividade livre no parque inferior 9h30 - 11h30 – aula da professora Carla e almoço - Brincadeira no pátio inferior	8h – 10h30

APÊNDICE IV

Tabela 2 – *Observações realizadas na Escola Pública do Ensino Fundamental*

Registro	Dia	Atividades Observadas	Tempo de Permanência
nº 1		Solicitação na Secretaria de Educação para fazer a pesquisa no CMEI	
nº 2	28/02/12 (3ª feira)	Conversa com a coordenadora da escola, a qual aceitou a realização da pesquisa.	
nº 3	16/03/12 (4ª feira)	Início das observações Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 4	20/03/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 5	23/03/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 6	30/03/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 7	03/04/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 8	04/04/12 (4ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 9	10/04/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 10	17/04/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 11	18/04/12 (4ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 12	08/05/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 13	18/05/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 14	25/05/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º D	13h20 – 17h
nº 15	29/05/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B	7h30h – 11h20
nº 16	19/06/12 (3ª feira)	Observação da aula – 1º B Desenho da escola e entrevista com as crianças	7h30h – 11h20
nº 17	22/06/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º D Desenho da escola e entrevista com as crianças	13h20 – 17h
nº 18	19/11/12 (6ª feira)	Observação da aula – 1º B e 1º D Manhã: entrevista com as mães e com as crianças do 1º B Tarde: entrevista com as crianças do 1º D	7h30 – 11h20 13h20 – 17h

ANEXO A



Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº. 0364.0.093.000-11

PARECER Nº. 517/2011


Pesquisador (a) Responsável: Marilda Gonçalves Dias Facci
Centro/Departamento: CCH / Departamento de Psicologia
Título do projeto: O sentido pessoal de escola para crianças que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental.
<p>Considerações:</p> <p>Trata-se de um projeto de pesquisa do grupo III que pretende “estudar o sentido pessoal de escola para crianças que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental”, tendo em vista que, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, estão sendo estabelecidas novas formas de relação entre crianças, escolas e pais, e possivelmente mudanças no psiquismo infantil tal como era entendido até hoje.</p> <p>Para tanto, será realizada pesquisa utilizando-se das técnicas de observação participante, desenho e entrevista. Na primeira etapa será realizada observação participante no Centro de Educação Infantil José Cláudio, onde a pesquisadora acompanhará as atividades em sala de aula uma vez por semana durante dois meses, em um grupo de 20 crianças do Pré II. As crianças desenharão e responderão em grupo a perguntas sobre a escola. Os pais destas crianças serão entrevistados e as crianças serão entrevistadas individualmente. Na segunda etapa, no ano seguinte – 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Lidia Ribeiro - serão selecionadas 10 das 20 crianças anteriormente entrevistadas – cinco das que tiveram mais facilidade e cinco das que tiveram mais dificuldade, apontadas pela professora. Estas crianças serão acompanhadas nos dois últimos meses do primeiro semestre, com observação participante, desenhos e entrevistas, e entrevistas com seus pais.</p> <p>O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo. As autorizações para a pesquisa foram emitidas pelas gerências da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Foram apresentados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, um destinado à participação dos pais e outro solicitando autorização dos pais para a participação de seus filhos. Ambos estão redigidos em linguagem de fácil compreensão ao sujeito de pesquisa e contemplam as garantias previstas na legislação vigente. Porém, como a participação dos sujeitos parece ser dependente, ou seja, é necessária a participação da criança e seus pais, sugiro que seja apresentado um único documento com os seguintes termos: “Gostaríamos de convidá-lo e ao seu filho para participar”; “Para isto sua participação é muito importante e ela dar-se-ia das seguintes formas: seu filho seria observado em sala de aula, elaboraria desenhos e seria entrevistado; e você responderia a entrevista semi-estruturada(...)”; e “Eu, ... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar e que meu filho participe voluntariamente da pesquisa (...)”.</p> <p>Os dados serão coletados nos períodos de outubro a novembro de 2011 e maio a junho de 2012, conforme cronograma apresentado. O orçamento, na ordem de R\$620,00 segue com a declaração de que será custeado pela pesquisadora.</p> <p>Parecer:</p> <p>Face ao exposto, considerando o processo de apreciação ética do protocolo à luz das normativas fixadas pela Res. 196/96-CNS e complementares, e considerando que as observações supraestabelecidas não se configuram em óbices éticos, sendo passíveis de adequação por parte da pesquisadora, sem necessidade de nova submissão, este comitê se manifesta por aprovar o protocolo em tela, solicitando que os dois termos sejam fundidos em um único TCLE, conforme o texto do presente parecer.</p> <p>Com relação à aplicação do TCLE, conforme instrução operacional do sistema CEP/CONEP, datada de 21/03/2011, os pesquisadores deverão fazer constar, além das assinaturas de ambos (pesquisador e sujeito da pesquisa) nos campos específicos da última página, a rubrica, também de ambos, em todas as folhas do documento (TCLE).</p> <p style="text-align: right;">.../...</p>



Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

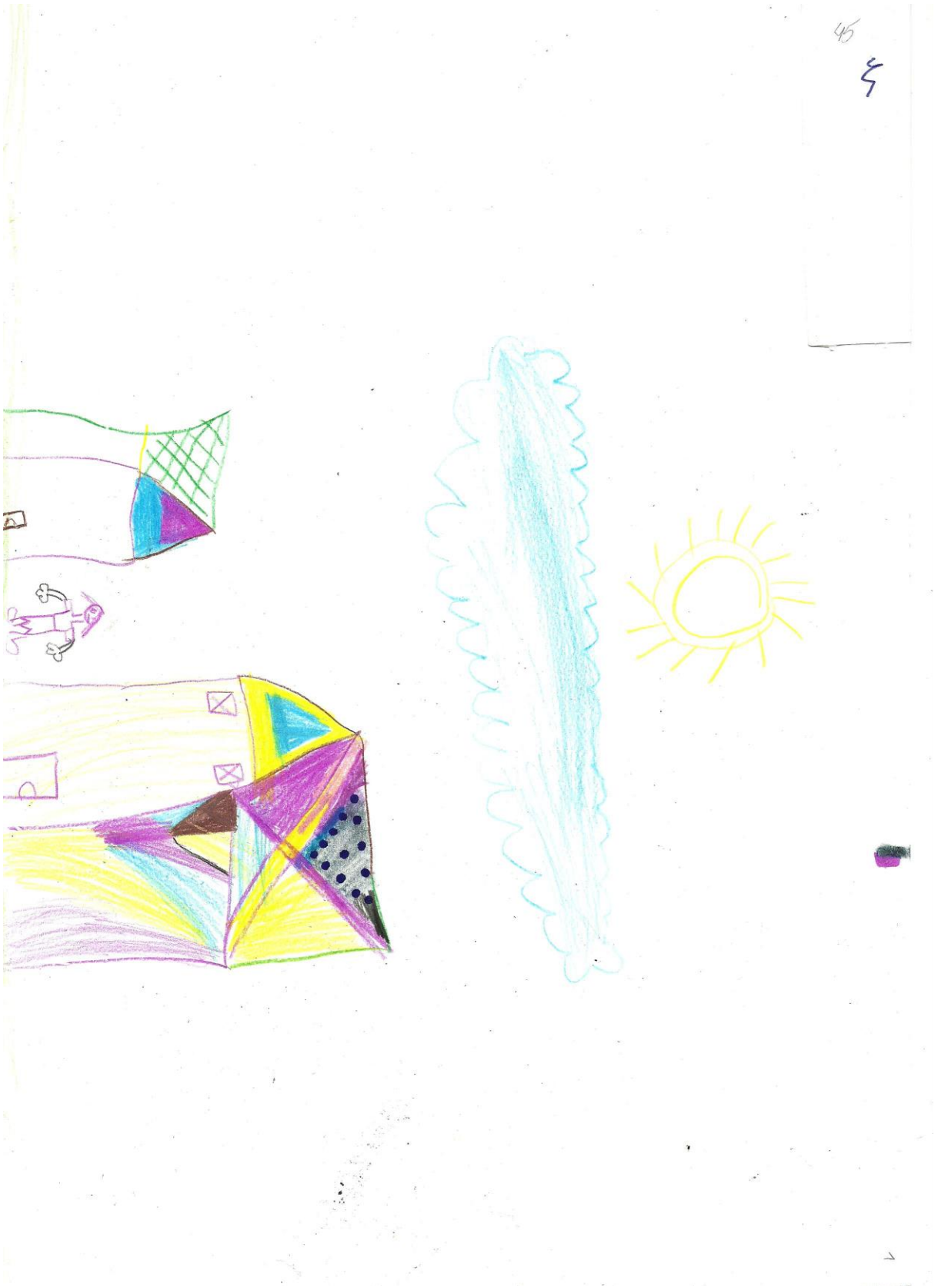
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

... /CAAE 0364-11	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	Data: 16/09/2011
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	Data: Fevereiro de 2013
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 224ª reunião do COPEP em 16/9/2011.	 Prof. Ricardo César Gardiolo, Presidente em exercício do COPEP.

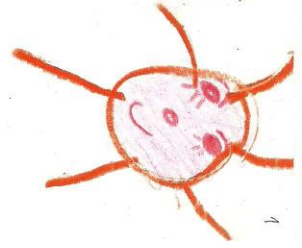
ANEXO B
DESENHOS DAS SETE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DA
VISITA À ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL



Anderson



Bruna



45
Σ

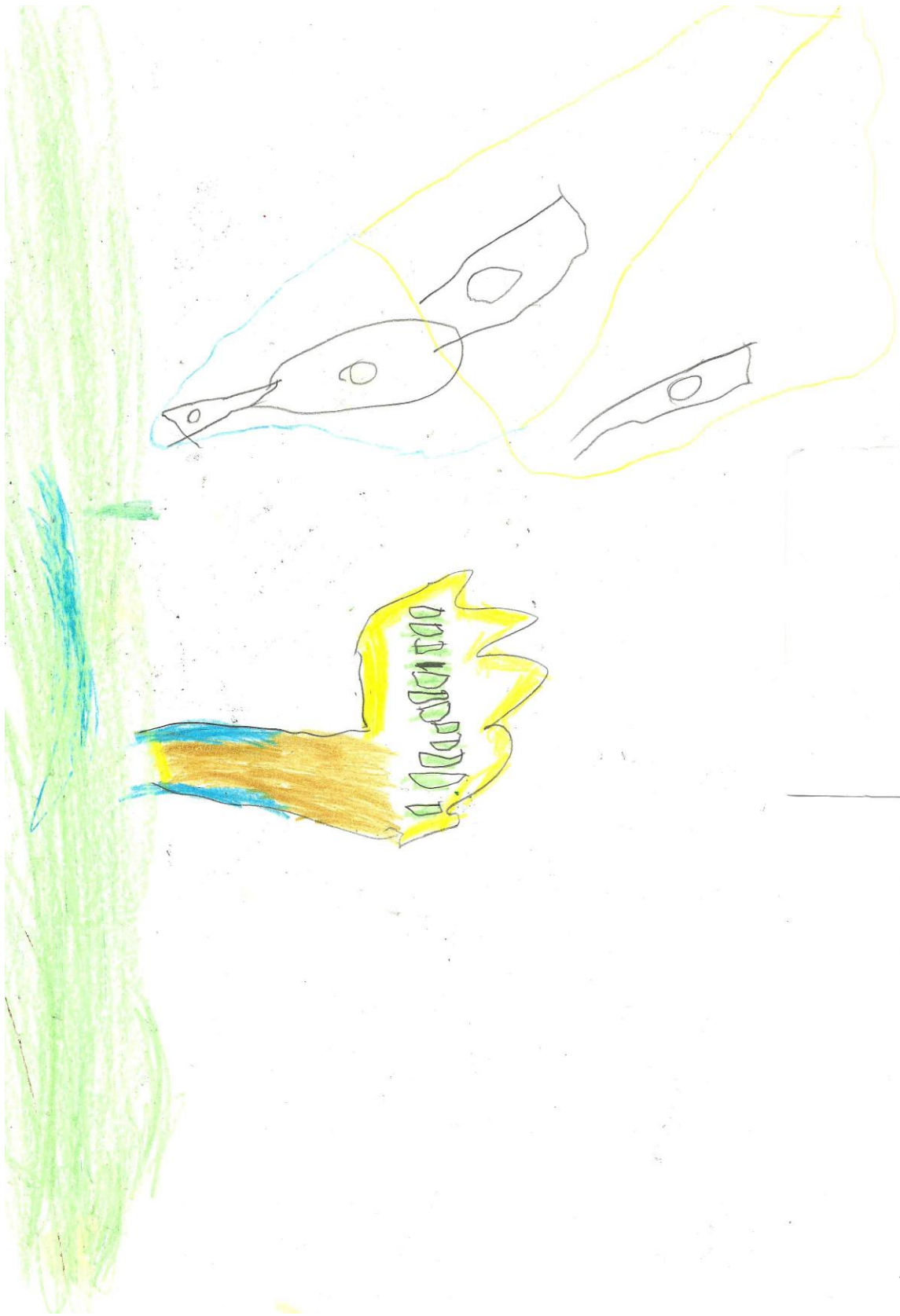
Camila



Felipe



Marcelo



Renato

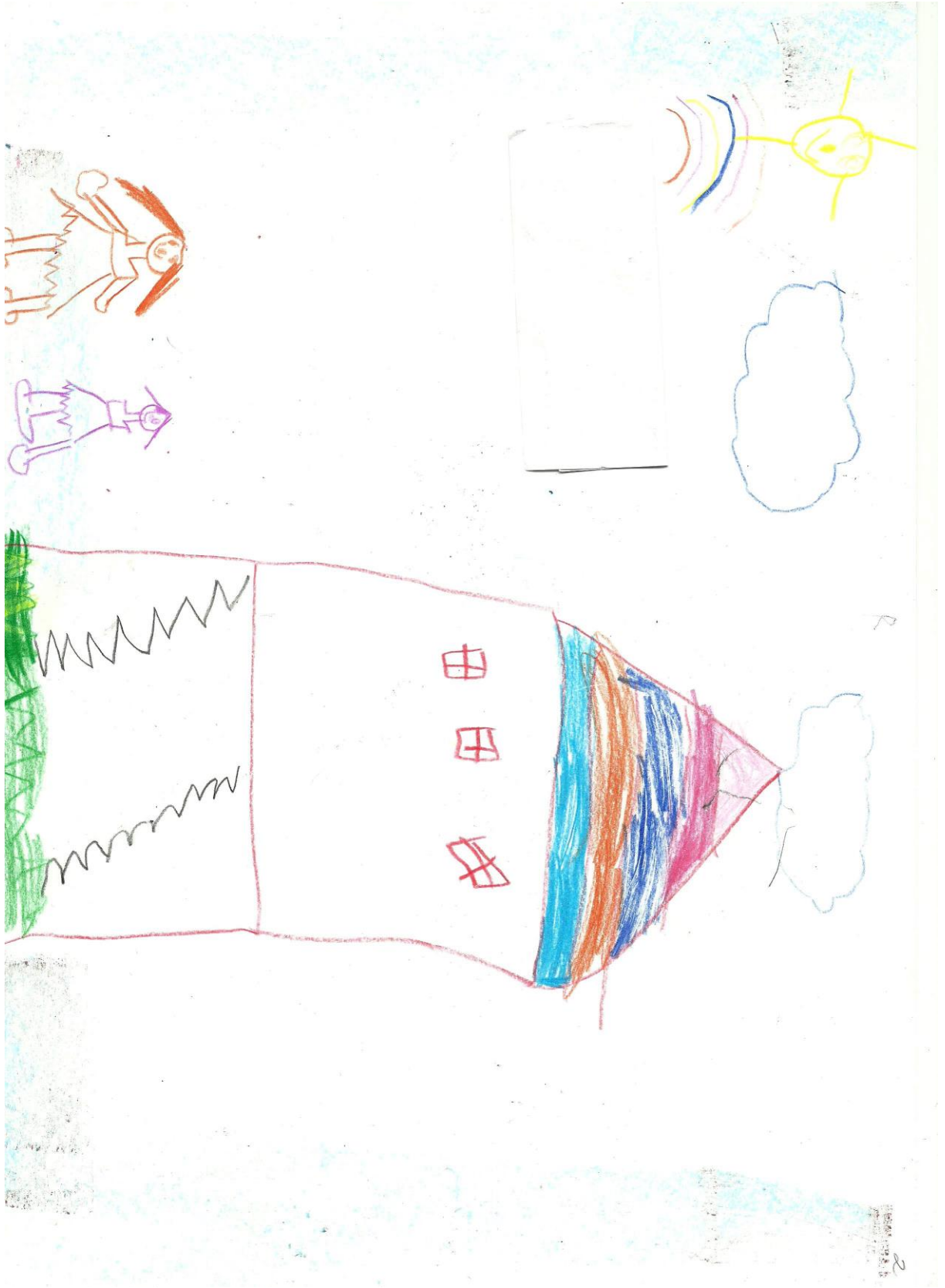


Tiago

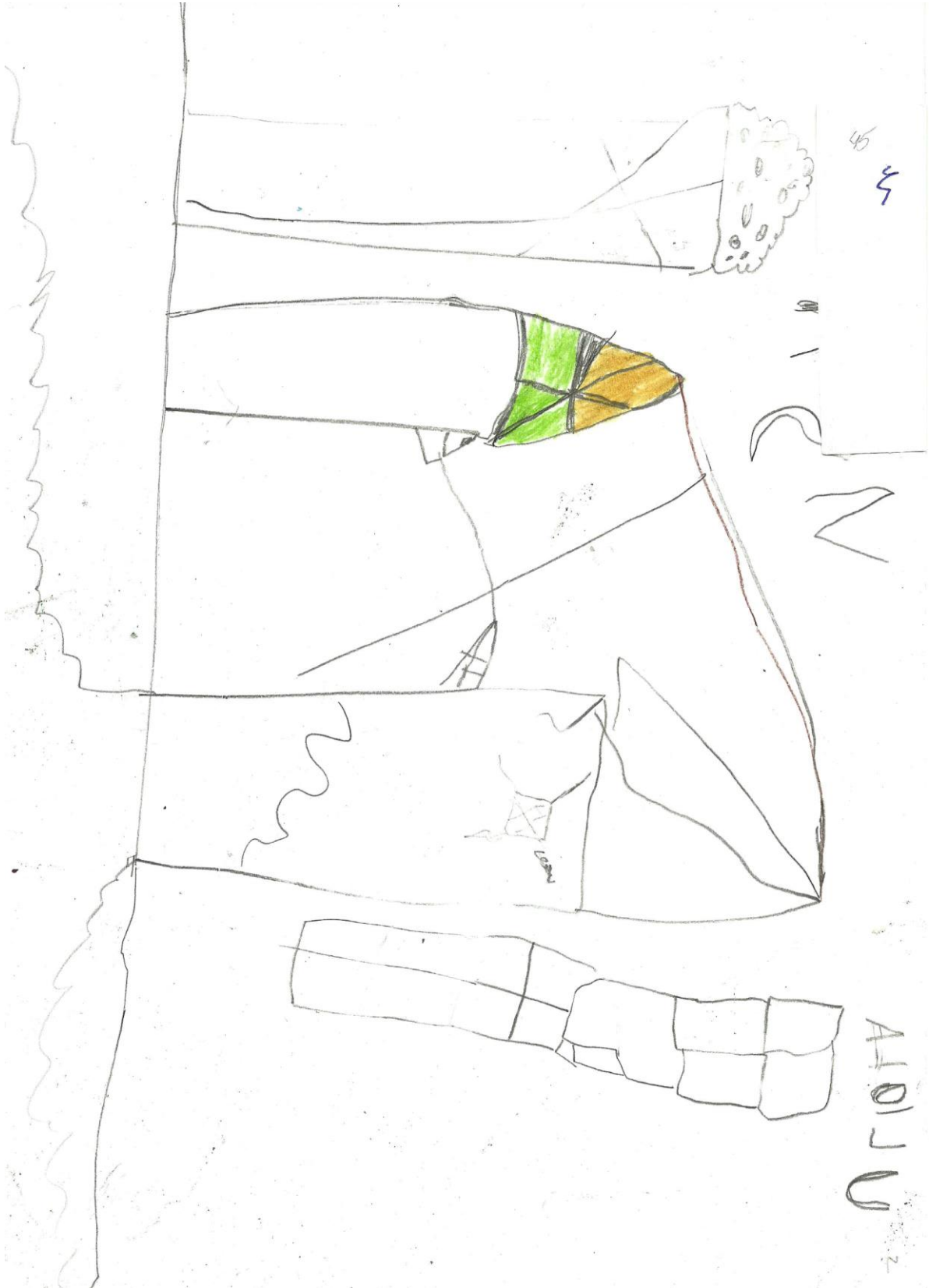
ANEXO C
DESENHOS DE SEIS DAS SETE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO IFANTIL APÓS A
VISITA À ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL



Bruna



Camila



Felipe



Marcelo

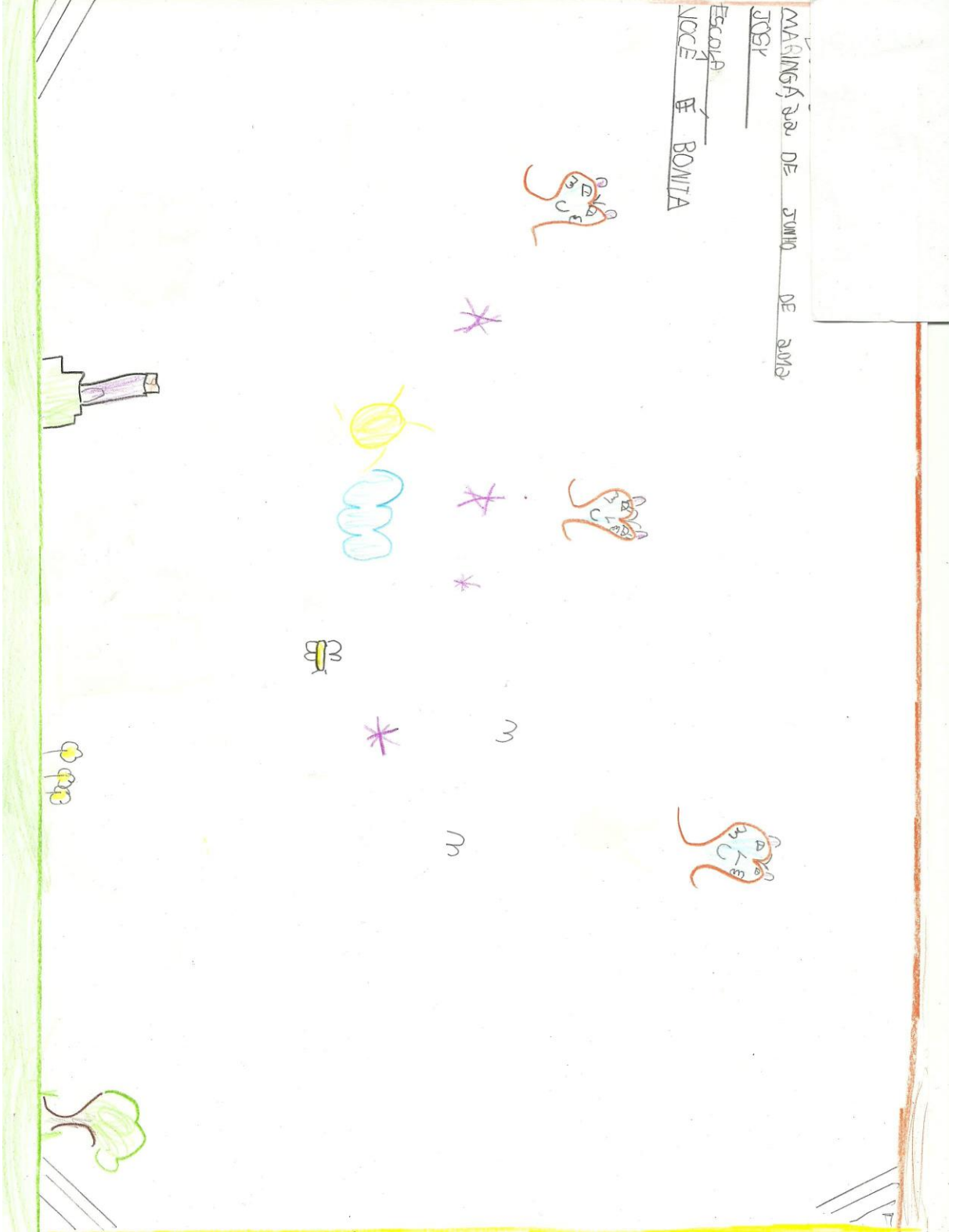


Renato



Tiago

ANEXO D
DESENHOS DE QUATRO DAS SETE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL



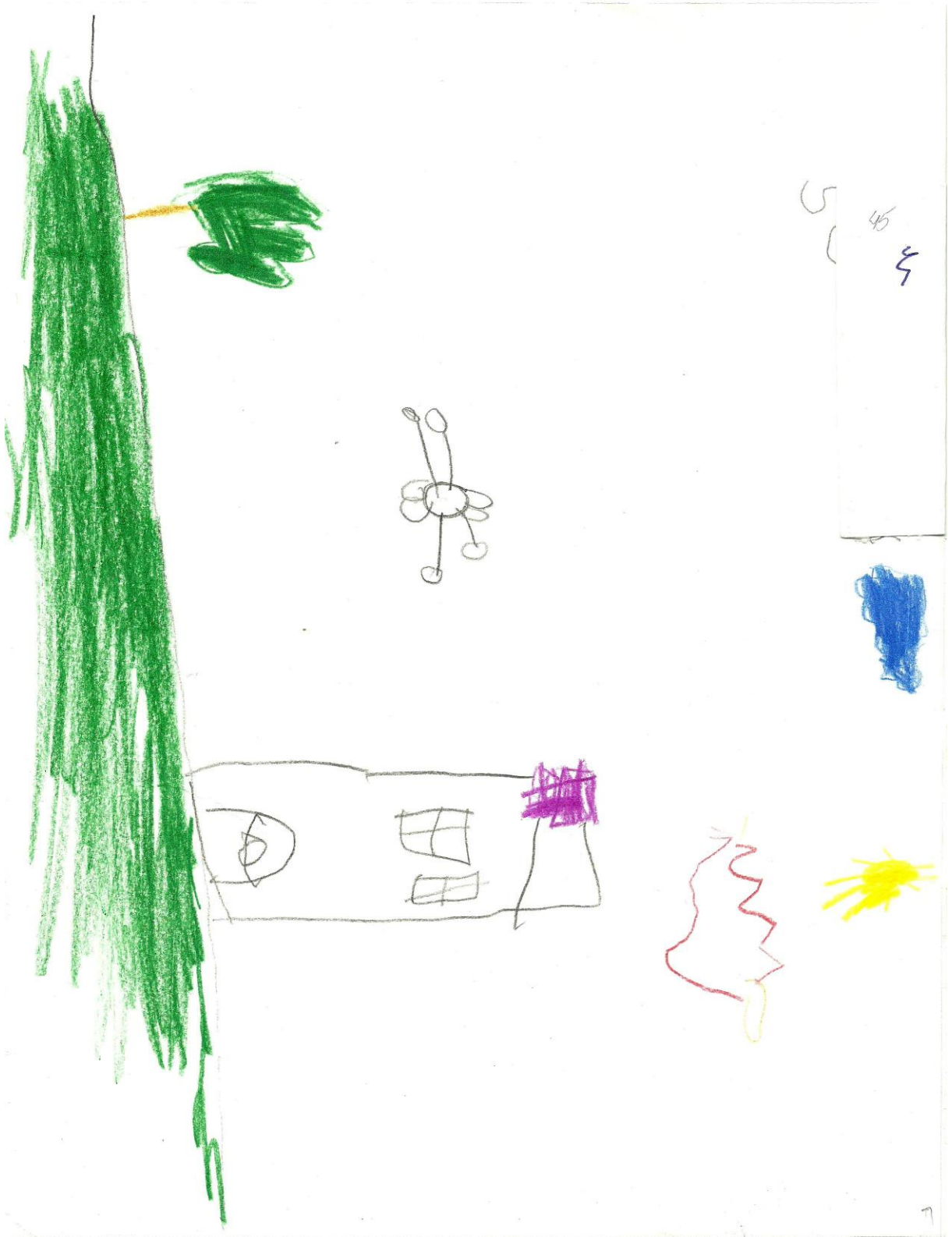
Bruna



Camila



Felipe



Marcelo