

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

KÁRILINY TEIXEIRA FARIA

**PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ATIVIDADE
DE ESTUDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Maringá
2014

KÁRILINY TEIXEIRA FARIA

**PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ATIVIDADE
DE ESTUDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanchez Tessaro Leonardo

Maringá
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F224p Faria, Káriliny Teixeira
Periodização do desenvolvimento humano :
atividade de estudo e sua contribuição para o Ensino
Fundamental de nove anos / Káriliny Teixeira Faria.
-- Maringá, 2014.
140 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro
Leonardo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, 2014.

1. Psicologia histórico-cultural. 2.
Escolarização. 3. Ensino fundamental de 9 anos. 4.
Periodização do desenvolvimento humano. 5.
Periodização do desenvolvimento infantil. 6.
Atividade de estudo. 7. Educação - Leis e legislação
- Brasil. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 22.ed. 150.23

SOI-002160

KÁRILINY TEIXEIRA FARIA

**PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ATIVIDADE
DE ESTUDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nilza Sanchez Tessaro Leonardo
Universidade Estadual de Maringá - UEM (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Aprovada em: ____/____/____.

Local da defesa: _____.

Dedico este trabalho a minha sobrinha Beatriz, que hoje representa todas as outras crianças que necessitam de uma educação de qualidade para se desenvolverem.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre foram grandes incentivadores dos meus estudos, que acreditaram que por meio dele eu poderia ter uma vida mais digna e que com isso me tornaria uma pessoa gradativamente melhor;

À minha irmã que sempre foi meu par mais desenvolvido e, portanto, indispensável para que eu almejasse maior desenvolvimento, enquanto pessoa, estudante e profissional;

Ao meu noivo que acompanhou afetosamente cada etapa vivenciada durante o mestrado, apoio-me em todas as decisões difíceis que precisei tomar, acolheu-me nos momentos de fraqueza, vibrou comigo nas conquistas e em todas as circunstâncias, acreditou que eu seria capaz de fazer um belo trabalho;

Aos amigos que na presença ou ausência, encheram minha vida de vida, que nas brincadeiras ou nas conversas sérias souberam estimular-me para concluir mais esta etapa dos meus estudos;

Aos colegas de trabalho, que na sua sabedoria e competência fizeram com que eu me apaixonasse cada vez mais pela educação. Cada um ao seu modo soube me estimular para trilhar esse caminho e demonstraram sua confiança no meu trabalho. E, com isso, foram decisivos para que eu buscasse maior conhecimento e pudesse ser uma profissional melhor;

Ao programa de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá que oportunizou que eu tivesse contato com outra realidade do ensino superior e com professores competentes, que foram importantes para minha formação acadêmica e profissional;

Aos companheiros da turma do mestrado que foram parceiros nas descobertas, nas angústias da produção, nas alegrias das conquistas e na certeza de que nos tornamos diferentes após essa experiência, pois nos desenvolvemos mais;

Às diretoras das instituições pesquisadas que permitiram que meu trabalho fosse realizado;

Às professoras que gentilmente aceitam que eu fizesse parte da sua rotina de sala de aula e partilharam comigo um pouco do seu saber;

Às crianças que fizeram parte desta pesquisa, que em sua pequenez enriqueceram meu olhar e cativaram-me ainda mais para a necessidade de se fazer algo que possa ajudá-las a terem uma educação de qualidade;

Às professoras Dr^a. Adriana de Fátima Franco e Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr, pelo aceite em compor minha banca, pelo o enriquecimento que suas discussões e sugestões trouxeram para o meu trabalho, especialmente pela delicadeza com que o fizeram;

À minha orientadora Dr^a. Nilza Sanchez Tessaro Leonardo que me acompanha desde a especialização, que confiou na minha responsabilidade e capacidade, que pacientemente compreendeu e apoiou-me nas dificuldades enfrentadas para a conclusão desse trabalho. Especialmente por compartilhar comigo o desejo de colaborar de alguma forma para uma educação de qualidade para todos.

Por fim, agradeço à Deus pelo suporte espiritual que sempre proporcionou-me.

Faria, Káriliny Teixeira (2014). *Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos. 140 f.* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

RESUMO

O presente estudo trata de questões referentes à periodização do desenvolvimento psíquico humano, mais especificamente, do estágio escolar e sua atividade dominante/principal, o estudo. Esta pesquisa está fundamentada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, utilizamos, então, como fontes primárias Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, dentre outros autores que também teorizam sobre esse assunto. Teve por objetivo analisar como se dá o processo de periodização do desenvolvimento humano no que se refere ao estágio escolar e sua atividade dominante/principal, após as diversas mudanças históricas ocorridas desde a sua elaboração, buscando relacionar o conhecimento teórico a esse respeito, com a nova organização do Ensino Fundamental no Brasil. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre esse tema e uma pesquisa de campo (observações e entrevistas com professoras). Na pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento abordamos três questões básicas: 1- como a educação é organizada de modo diferenciado numa sociedade capitalista, para favorecer uma classe em detrimento de outras; 2- os dados relativos à legislação correspondente ao nível de Ensino Fundamental de nove anos e suas especificações na legislação paranaense; e 3- as possibilidades de uma educação qualitativamente superior e que seja promotora de desenvolvimento humano sem distinções entre as classes sociais. Na segunda seção, fizemos um resgate teórico da periodização do desenvolvimento humano e no decorrer do texto direcionamos nossa atenção especialmente ao *Período Escolar*. A pesquisa de campo envolveu a colaboração de duas escolas, sendo uma da rede pública e a outra, da rede privada. Também participaram dessa etapa alunos e professores. Esta ocorreu em duas fases: primeiramente observamos duas turmas de primeiro ano (uma de cada instituição) e entrevistamos suas respectivas professoras; no ano seguinte fizemos outras observações nas mesmas turmas, então já no segundo ano, e também entrevistamos suas professoras responsáveis. Foi possível identificar durante a pesquisa de campo uma riqueza de resultados relevantes para nossa discussão, por isso estabelecemos quatro grandes categorias, a saber: 1- Estrutura e organização de ensino; 2- Prioridades no ensino; 3- Conhecimento sobre o desenvolvimento humano; e 4- O bom ensino aliado ao desenvolvimento infantil – atividade de estudo. Os resultados nos mostraram que há diferenças entre a educação oferecida na escola pública e na escola privada. Além disso, ficou evidente que a compreensão do desenvolvimento infantil por parte das professoras interfere na forma de elas conduzirem sua prática. Também pudemos visualizar a organização escolar e como está ocorrendo, na prática, a implantação da nova organização do Ensino Fundamental. Dentre as principais conclusões, observamos que ainda é pequeno o conhecimento do professor acerca dos objetivos dos primeiros anos dessa nova organização de ensino e do desenvolvimento humano, especialmente nas suas especificidades da idade relativa ao final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental. Com base nisso, consideramos a importância de que os profissionais que trabalham com a Educação adquiram maior conhecimento sobre a nova organização de ensino do país e sobre o desenvolvimento humano, numa concepção que compreende esse indivíduo como formador/formado por meio das relações que ele estabelece em seu contexto social. Desse modo, entendemos ser possível formar as bases para que a educação brasileira seja capaz de proporcionar o acesso de todos a um ensino de qualidade o que permitirá aos alunos a apropriação do que há de mais elaborado no conhecimento científico. Isto

proporcionará um desenvolvimento qualitativamente superior de suas potencialidades, o que só é possível com uma educação humanizadora e não restrita a uma classe social mais favorecida.

Palavras-chaves: Psicologia Histórico-Cultural; periodização; atividade de estudo, escolarização; Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

This current study is about the periodization of psychic human development, specifically about the school internship and its main activity, the study. This research is based on the studies of Historical-Cultural Psychology, as primary source, we have used Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, among other authors who have written about this topic. The aim of this study was to analyse the way the process of periodization of psychic human development in the school internship occurs, as well as its main activity, after the several historical changes that have happened since it has been established, seeking to relate the theoretical knowledge about that, to the new organization of the Elementary School in Brazil. To achieve this aim, we have carried out a bibliographical research about this topic and also a field research (observation and interview with teachers). At first, we addressed three basic questions in the bibliographical research: 1- the fact that the education is organized differently in a capitalist society, favouring one social class at the expense of the others; 2- the data concerning the legislation which corresponds to the Elementary Education of nine years and its specifications in the legislation of the Paraná state; and 3- the possibilities of having not only a qualitatively better education, but also one that promotes the human development, free of discrimination on the grounds of social classes. After that, we have performed a theoretical recovery of the periodization of the human development, and throughout the text we have focused on the *School Period*. The field research has been done in two institutions, a public school and a private one. Students and teachers have also taken part in this stage. It happened in two phases: first we have observed two classes in the first year of elementary school (one from each institution) and we have also made an interview with their teachers. In the following year we made other observations in the same classes, which were then in the second year, and we also made an interview with the teachers responsible for these groups. During the field research was possible to identify a wealth of results which were relevant to our discussion, and for this reason we have established four main categories: 1- Structure and organization of education; 2- Teaching priorities; 3- Knowledge about human development; and 4- Good teaching combined with child development – study activity . The results have shown us that there are huge differences between the public education and the private one. Besides that, it was clear that the teachers' knowledge concerning children's development interferes in the way they work. It was also possible to visualize the school organization and the way the new organization of the Elementary School has been implemented in practice. Some of our main conclusions was that the teachers don't know much about the aims of the first years of this new organization of education, as well as the human development, specially concerning the age in which the students finish Nursery Education and start Elementary Education. On this basis, we consider to be of paramount importance that the professionals who work in education gain more knowledge about the new organization of the education in the country, as well as about the human development, considering the fact that this person forms and is formed by means of the relationships he establishes in his social context. In this way, we believe that it is possible to form the foundations for the Brazilian education, so that it can ensure that everyone has access to quality education, which will make the students to be taught on the basis of the highest standards of scientific knowledge. It will allow a qualitatively higher development of their potentials, which will only be possible with humanizing education, and not one restricted to a most favoured social class.

KEY WORDS: Historical-Cultural Psychology; periodization; study activity; schooling; Elementary School of nine years

SUMÁRIO

RESUMO	006
ABSTRAC.....	008
INTRODUÇÃO	011
1.0 EDUCAÇÃO: DAS ARTIMANHAS DO CAPITALISMO COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	017
1.1 A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA.....	017
1.2 SOB O REFERENCIAL DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	028
1.3 EDUCAÇÃO QUE PROMOVE DESENVOLVIMENTO OU PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO	043
2.0 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA PSICOLOGICA HISTÓRICO-CULTURAL	055
3.0 POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO, POR MEIO DOS SABERES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	086
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	087
3.2 MATERIAIS.....	091
3.3 PROCEDIMENTOS.....	091
3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	095
3.4.1 Estrutura e organização do ensino.....	096
3.4.2 Prioridades no ensino.....	106
3.4.3 Conhecimento sobre o desenvolvimento humano.....	117
3.4.4 O bom ensino aliado ao desenvolvimento infantil – atividade de estudo.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS	
APÊNDICE	

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1: Legislações e orientações acerca ao sistema de ensino.....	37
Tabela nº 2: Alternância entre os sistemas de relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo da vida.....	65
Tabela nº 3 : Total de participantes da pesquisa.....	87
Tabela nº 4: Caracterização das professoras.....	88
Tabela nº 5: Caracterização do alunos – Grupo 1 – Escola Pública.....	89
Tabela nº 6: Caracterização do alunos – Grupo 2 – Escola Privada.....	90
Tabela nº 7: Autorização dos responsáveis para participação dos alunos na pesquisa.....	94
Tabela nº 8 : Organização dos horários de cada instituição de ensino pesquisadas	99

INTRODUÇÃO

Este texto trata dos resultados alcançados por meio da pesquisa de mestrado (2012-2013) do Departamento de Pós-graduação em Psicologia (DPI) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pertencente à área de concentração Sujeito e Historicidade. Esta dissertação refere-se a uma pesquisa bibliográfica e de campo, fundamentada na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, versa sobre a periodização do desenvolvimento humano, em especial ao período escolar e sua atividade dominante/principal, que diz respeito à atividade de estudo.

Este tema passou a ser o foco de interesse desde que iniciamos nossa atuação profissional. Logo após nossa formação passamos a atuar como psicóloga escolar em uma secretaria municipal de educação, tendo contato com diferentes escolas municipais. Assim, imediatamente nos vimos diante de diversas situações delicadas nos dois níveis de educação em que trabalhávamos, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Diante dos desafios que nos eram impostos diariamente, identificamos a necessidade de adquirir maior fundamentação teórica para melhor desempenhar nossas atividades. A busca por essa fundamentação foi inicialmente concretizada pela frequência, como aluna não regular, de duas disciplinas do referido programa de mestrado, em 2010. Foi nesse contexto que identificamos a necessidade de ampliar o conhecimento acerca da teoria que fundamenta esta pesquisa. Então, iniciamos o curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2010-2011), o qual foi decisivo para nossa atuação enquanto psicóloga e para compreendermos a necessidade de continuar os estudos baseados nesta teoria, uma vez que o nosso desenvolvimento se mostrava incipiente. Essa formação inicial possibilitou-nos perceber a necessidade de maior aprofundamento teórico, visto que, mesmo com esses estudos, ainda não tínhamos fundamentos teóricos suficientes para realizarmos um trabalho prático que fosse condizente com aquilo que estudávamos e que pretendíamos adotar, dada a complexidade dos fenômenos com que lidávamos e da própria teoria adotada, o que nos fez continuar estudando.

Assim, após trabalharmos por dois anos como psicóloga escolar do município, passamos a ter experiência também na rede privada. Foi então que identificamos características distintas e outras semelhantes entre estas duas realidades. Percebemos em ambas, um interesse em que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse de modo

efetivo, porém os recursos para contribuir para esse processo são distintos em cada uma delas. Este fato da nossa experiência foi constatado pela pesquisa de Bray (2009). De acordo com a autora, as queixas escolares são as mesmas nas escolas públicas e privadas são as mesmas: dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamentais. A diferença é que o aluno da escola privada é mais assistido, isto é, tem a oportunidade de obter auxílio de profissionais que possam contribuir para que suas dificuldades momentâneas sejam superadas, o que se dá muitas vezes por meio dos atendimentos em diversos aspectos, como o fonoaudiológico, o psicoterápico e o psicopedagógico. Em contrapartida, essa prática de encaminhamento para profissionais externos concorre para ampliar a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas apenas ao indivíduo que aprende, ou qual é culpabilizado por não aprender, tornando-se difícil uma análise mais ampla, que proporcione mudanças significativas no processo como um todo, no sentido de evitar a responsabilização de apenas um indivíduo pelas muitas dificuldades que podem ser encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste contexto, nossa busca era tentar compreender como transcorre esse processo de ensino-aprendizagem e encontrar alternativas para queixas mais frequentes que vinham até nós partindo das diferentes escolas com que tínhamos contato, tais como dificuldade de aprendizagem e a falta de interesse dos alunos para com os estudos, que eram e ainda são as queixas mais frequentes.

Neste contexto surgiu a oportunidade de realizar este mestrado, com o qual teríamos a possibilidade de compreender quais as causas dessas queixas e as alternativas para solucionar os problemas que as acarretam. Para tanto, procuramos ampliar nossos olhares, distanciando-nos do fenômeno das queixas escolares para buscar respostas numa teoria que nos embasasse na elaboração de alternativas adequadas para essa situação vivenciada nessas duas realidades.

Ao nos distanciarmos do problema, visualizamos que estamos diante de uma nova organização educacional brasileira, que possibilitou a ampliação em um ano a duração do Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos. De acordo com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o aluno passou a ter mais um ano de escolarização e a ingressar mais cedo na escola, visto que ele deve ser matriculado no primeiro ano desse nível aos seis anos de idade completos até 31 de março do ano letivo. Desde a aprovação dessa lei as escolas passaram receber crianças mais novas, o que ocorreu de modo mais significativo no Estado do Paraná, como consequência da Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, a qual permitiu que

crianças de cinco anos de idade já possam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, caso completem seis anos até 31 de dezembro do ano da matrícula.

Então, especialmente nas escolas públicas a que tivemos acesso, era considerável o número de crianças que iniciavam sua escolarização apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, portanto não haviam frequentado a Educação Infantil, uma vez que a Lei nº 12.796 que torna obrigatória a frequência da criança neste nível a partir dos quatro anos só foi sancionada em Abril de 2013. Desse modo, em sala de aula o trabalho do professor era diferenciado daquele desenvolvido anteriormente, e assim as complicações neste novo contexto escolar também se diferenciavam, uma vez que muitos desses alunos nunca tinham permanecido tanto tempo longe dos familiares, ou não apresentavam, ainda, uma boa comunicação ou autonomia para iniciar o esperado processo de alfabetização.

Diante dessa realidade, como seria o processo de escolarização dessas crianças que iniciavam o Ensino Fundamental de nove anos aos seis ou cinco anos de idade? Como poderíamos conduzir o desenvolvimento dessas crianças? Quais implicações essa nova proposta de ensino poderia trazer para o processo de escolarização e o desenvolvimento dessas crianças?

Da tentativa de responder a essas indagações surgiu o interesse por esta pesquisa, na qual buscamos, pelo conhecimento da Periodização do Desenvolvimento Humano proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, os fundamentos necessários para estabelecermos novas relações a fim de amenizar esses questionamentos ou, quiçá, evoluirmos para questionamentos mais complexos acerca desse processo.

De acordo com a Periodização do Desenvolvimento Humano, inicialmente proposta por Vigotski e seus colaboradores Leontiev, Elkonin e Davidov, o indivíduo passa por diversos períodos do início ao fim da sua vida: ele se relaciona com os outros homens e com a sociedade à sua volta por meio de uma atividade dominante/principal, que é a responsável por conduzir seu desenvolvimento naquele período.

Para Leontiev (1978, p. 294), “(...) não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”. Assim, temos que a idade não é um fator decisivo para mudança de período, mas

as condições materiais que o indivíduo vivencia é que seriam o fator mobilizador dessa transição.

No decorrer deste trabalho apresentamos os dados referentes a periodização do desenvolvimento humano baseado na Psicologia Histórico-Cultural, ressaltamos com maior dedicação o Período Escolar¹ e sua atividade dominante/principal de estudo, uma vez que se trata do período em que corresponderia aos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental. De posse desse conhecimento, faz-se necessário estabelecermos relações com a nova organização de ensino brasileiro, a saber, Ensino Fundamental de nove anos – anos iniciais.

Quando estudamos essa periodização vemos que geralmente a entrada da criança na escola se configura como o marco da transição do período pré-escolar para o período escolar, conseqüentemente para a mudança da atividade dominante/principal do brincar para atividade de estudo (Leontiev, 1978). De acordo com essa teoria, este estágio do desenvolvimento corresponderia aos sete anos, momento em que se iniciava o processo de escolarização. Desde a elaboração dessa teoria até os dias de hoje nossa sociedade passou por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito ao sistema de ensino. Aliás, é devido a uma dessas alterações que nos propusemos realizar esta pesquisa, visto que as crianças iniciam sua escolarização no Ensino Fundamental de nove anos aos seis ou cinco anos de idade, ou seja, o marco da transição de um estágio para outro está sendo antecipado. Daí a necessidade de sabermos se sua atividade dominante/principal que guia seu desenvolvimento também está sendo alterada no momento em que a criança inicia esse nível de escolarização.

Nesse contexto temos que, durante o *Período Escolar*, o que impulsiona o desenvolvimento da criança é a atividade dominante/principal de estudo; entretanto, por conta das condições sociais, portanto, da nova organização de ensino, as crianças estão iniciando sua escolarização mais cedo. Surge então, uma preocupação: nesse momento a criança já estaria sendo conduzida pela atividade dominante/principal de estudo ou ainda estaria guiada pela atividade dominante/principal anterior, o jogo/brincadeira? Caso a criança ainda estivesse se relacionando com o mundo por meio da atividade dominante/principal anterior, teríamos um conflito de interesses e possibilidades: por um lado o professor se depararia com um aluno diferente daquele que conta sete anos de idade, porém as expectativas são semelhantes,

¹ Informamos que a nomenclatura dos períodos propostos pelos autores citados, por mais que hajam algumas coincidências, não correspondem com a nomenclatura utilizada pelo sistema de ensino brasileiro.

uma vez a exigência, de certo modo velada, é que este aluno continue saindo alfabetizado no primeiro ano do Ensino Fundamental; por outro lado, a criança em idade pré-escolar possui outros interesses e se relaciona com o mundo à sua volta de uma maneira peculiar, ou seja, por meio da atividade do jogo/brincadeira. Então, neste contexto o processo de alfabetização também deve ser diferenciado. Embora a orientação pedagógica dos primeiros anos do Ensino Fundamental seja voltada para os aspectos lúdicos, em nossa pesquisa de campo não identificamos que isto estava ocorrendo, por isso nossa inquietação. Pois, identificamos uma grande cobrança entre os professores em prol da alfabetização de seus alunos, que desconsiderava esta orientação pedagógica, a qual muitas vezes envolve procedimentos que não favorecem o desenvolvimento da criança nesse período.

Desse modo, seria fundamental analisarmos melhor essa situação, visto que as alterações ocorridas no processo de escolarização podem interferir mais do que simplesmente na organização escolar, se estendendo, por assim dizer, também ao período escolar do desenvolvimento humano. Cabendo a nós, profissionais da educação, encontrar estratégias adequadas que direcionem o atendimento a esses alunos que estão iniciando cada vez mais cedo sua trajetória escolar. Vale lembrar que ainda estamos no oitavo ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, portanto, desconhecemos os seus resultados em médio e longo prazo.

Para tanto, nossa dissertação foi organizada, a princípio, em três seções, sendo as duas primeiras de cunho bibliográfico e a terceira um exercício de análise da nossa pesquisa de campo. Na seção inicial trazemos os dados relativos à educação em uma sociedade dividida em classes sociais, como ocorre em nosso país; na sequência, dialogamos com a legislação educacional referente à implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos; e para finalizar este momento, discutimos as possibilidades de concretização de uma educação que visa ao desenvolvimento máximo das potencialidades humanas. Na segunda seção fazemos um resgate teórico da Periodização do Desenvolvimento Humano, com base em diferentes autores da Teoria Histórico-Cultural, a saber, Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros, salientando os aspectos relativos ao período escolar e sua atividade principal/dominante, o estudo. Por fim, na última seção apresentamos os dados da nossa pesquisa de campo, que consistiu na observação de duas turmas do Ensino Fundamental de nove anos em dois momentos diferentes: os anos de 2012 e 2013. Entrevistamos quatro professoras responsáveis pelas turmas observadas, além de acessarmos os dados relativos à data de nascimento dos

alunos que compunham as turmas. Com base nos dados obtidos, houvesmos por bem fazer a análise deles por meio do estabelecimento de categorias temáticas.

De posse desse material, pretendemos trazer uma discussão com um enfoque diferenciado, que permita levar em consideração as relações dialéticas estabelecidas em nossa sociedade e expressas em nosso sistema de educação e assim chegar a uma maior compreensão do desenvolvimento humano relativo a esse momento da vida.

1.0 – EDUCAÇÃO: DAS ARTIMANHAS DO CAPITALISMO COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e com isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (Souza, 2007, p. 131- itálico nosso).

Com base nessa concepção de infância traremos alguns elementos para discutirmos os aspectos que estão estritamente ligados a essa criança que se traduz enquanto fenômeno concreto e que buscamos compreender por meio desta pesquisa. Desde o princípio é necessário entendermos que esta criança se constitui a partir de suas relações materiais, e por isso, primeiramente precisamos ter clareza quanto ao contexto em que essa criança está inserida e às relações por ela estabelecidas.

Para tanto iremos estruturar essa seção em três momentos. Primeiramente faremos uma discussão sobre a educação atual numa sociedade capitalista, sobretudo na brasileira; na sequência apresentaremos o referencial legal que em nosso país norteia a nova modalidade de Ensino Fundamental, agora com nove anos; e por fim, compartilhamos algumas possibilidades para se efetivar um ensino de qualidade com vistas a uma educação capaz de promover a emancipação humana.

1.1 - A escola na sociedade capitalista brasileira

Inicialmente é necessário destacarmos como entendemos a escolarização, para depois fazermos uma discussão acerca de seus desdobramentos em nosso contexto social. Quanto ao trabalho educativo, compartilhamos da compreensão de Saviani (2003, p. 13), que o entende como um “(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, o que seria possível por meio da transmissão do saber sistematizado, ou seja, do saber elaborado, que diz respeito à ciência, e não ao conhecimento do senso comum ou àquele fragmentado.

Com base nisso temos como objetivo da educação dois aspectos fundamentais, que se referem “(...) à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2003, p. 13).

Primeiramente, para selecionar os elementos culturais que precisam fazer parte da educação escolar é necessário estabelecer a distinção entre os conteúdos principais dos secundários, ou seja, aqueles fundamentais para o processo de educação, e aqueles que são acessórios. Neste sentido, os conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e aprendidos pelo aluno devem ser aqueles designados como clássicos, isto é, conhecimentos sistematizados que se tornaram essenciais e fundamentais ao longo dos tempos. Ressaltamos que este “clássico” não implica necessariamente em ser antagonico ao conhecimento moderno e atual, tampouco se confunde com o tradicional (Saviani, 2003).

Em se tratando do segundo aspecto, identificamos a necessidade de organizar vários fatores para alcançar os objetivos da educação. Assim, faz-se necessário selecionar os conteúdos, estabelecer o tempo para se dedicar a eles, dispor de um espaço adequado, além de ter clareza sobre os procedimentos a serem adotados. Por meio das diferentes formas de conduzir o trabalho pedagógico e transmitir o conteúdo científico, é possível que, gradativamente, “(...) cada indivíduo singular realize na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2003, p. 14).

É importante ressaltar que esses dados relativos à educação escolar com base em Saviani (2003) nos levam a compreender esse processo e a entender que só por meio da educação é possível promover a humanização do homem. Neste sentido, a promoção dessa humanização permite aos indivíduos pensar com maior clareza sobre as relações que estabelecem, podendo permitir questionamentos e até mesmo a proposição de mudanças. Diante dessas possibilidades, identificamos que ações são executadas para que o processo de escolarização tenha outros objetivos e caminhe de modo diferenciado daquele compreendido por Saviani (2003) e compartilhado por tantos autores.

Seguindo esse raciocínio, Silva (2007, p. 124) ressalta que “a escola tem em si a contradição de possibilitar melhor e maior conhecimento da realidade, conhecimento esse que facilita vislumbrar possibilidades de superação da realidade, como também de manter e propiciar mais desenvolvimento da ordem social vigente”. De acordo com a autora, esta é uma contradição conhecida pelos burgueses mais esclarecidos, pois era e ainda é utilizada em favor deles próprios, pois à medida que os trabalhadores compreendiam melhor a realidade que vivenciavam, passavam a exigir melhorias em todos os contextos de sua vida (educação,

saúde, moradia e trabalho). Na tentativa de controlar os movimentos sociais, os burgueses asseguraram condições mínimas para esses trabalhadores e, com isso, conseguiram também continuar a exploração da força de trabalho deles.

Silva (2007) destaca que o movimento da sociedade capitalista é esse mesmo: por vezes beneficia os trabalhadores e em outros momentos lhes acarreta mais sofrimento. Assim, especialmente pela exploração velada do trabalhador e o desconhecimento dele acerca das artimanhas do capital, o capitalismo consegue manter-se e desenvolver-se. Para a autora, “um dos setores que auxilia na manutenção e no desenvolvimento do capitalismo é o Estado, que encontra na educação por ele gerida uma das formas mais eficazes de garantir o modo de produção capitalista” (p. 122).

Nesse sentido, diversos estudos (Patto, 1984; Silva, 2007 e Souza, 2007) apontam as diferenças na educação, a qual é oferecida às pessoas de acordo com sua classe social e com o trabalho que desenvolverão. Alertam que o propósito desta diferenciação de ensino ocorre para que a população trabalhadora tenha a ilusão de que o acesso à escolarização que possui seja o suficiente para possibilitar melhor colocação no mercado de trabalho e, com isso, a melhoria de sua condição de vida. Na realidade, essa possibilidade de mudança foi apenas um engodo, visto que o conhecimento adquirido não tem a mesma qualidade daquele oferecido aos filhos dos donos de produção. Além disso, o mercado de trabalho modifica frequentemente suas exigências, o que faz com que muitas vezes a qualificação adquirida pelo trabalhador seja obsoleta quando ele acaba de obtê-la, de modo que tudo permaneça como está.

De acordo com Patto (1984), esta ilusão se devia especialmente ao fato de que a educação estava e está a serviço de uma classe detentora do poder de produção e desejosa de manter-se nessa posição. Com esse propósito, identificamos a diferença da qualidade do ensino oferecido às diferentes classes sociais.

Por isso, em relação à eficiência do trabalho pedagógico dominante, poderíamos apenas afirmar que reproduz econômica e culturalmente uma classe e descuida das demais; (...) contudo, o trabalho pedagógico, tal como é exercido numa formação social de classes, tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade de seu arbitrário cultural, o que legitima sua exclusão (Patto, 1984, p. 53).

Em nosso país fica clara essa situação: para a industrialização exigiu-se mão de obra qualificada, que só seria possível com a escolarização dos trabalhadores; então aumentou a

procura pelo ensino que proporcionasse essa qualificação. Sendo assim, após a Revolução de 1930 ficou evidente a necessidade de suprir a demanda por vagas nas escolas, e neste contexto, a alternativa do governo foi o empobrecimento do currículo (Patto, 1984). Oportuniza-se a educação à população, mas este ensino não pode ser de qualidade. Assim se propaga o aumento da oferta da educação no país e se ludibria a população, fazendo-a acreditar que todos estão tendo as mesmas possibilidades de adquirir o conhecimento tão desejado, até então reservado à classe mais favorecida. Faz-se necessário ressaltar que esta análise da autora ainda é atual, mesmo três décadas após sua publicação.

Então, a educação é organizada pelo Estado para o desenvolvimento de algumas características no indivíduo para exercer os cargos oferecidos no mercado de trabalho, ou seja, objetiva-se formar trabalhadores que sejam capazes de cumprir com as exigências da sua função, para assim contribuírem para a produção e o lucro das empresas (Silva, 2007).

Segundo Souza (2007), um dos argumentos para oferecer uma educação diferenciada às classes populares consiste em conceber a criança pobre como carente e incapaz de adquirir conhecimentos. Em sua pesquisa a autora destacou a presença de duas concepções de criança: a que diz respeito à criança pobre e a que compreende a criança rica como mais capaz e modelo de desenvolvimento a ser seguido ou utilizado como parâmetro para dizer que a criança pobre é detentora de algum problema (intelectual, emocional ou biológico).

Diante dessas justificativas temos a diferenciação na educação das crianças de acordo com a classe social em que ela está. Souza (2007) e Patto (1984) identificam no outro extremo de qualidade, as peculiaridades da educação da classe média e alta, que

se reveste de outra natureza, de cunho humanista e pragmático, visando torná-los governantes e dirigentes desta sociedade exploradora, na qual destinou um lugar secundário às crianças pobres. Este modelo educacional burguês excludente tem por objetivo a formação de trabalhadores para a reprodução do sistema do capital, o que nos permite pensar que a educação orientada às crianças pobres, as tem considerado apenas como futura mão-de-obra e não como sujeitos em formação, para os quais as políticas educativas deveriam orientar uma educação que possibilitasse o desenvolvimento máximo das capacidades (Souza, 2007, p. 23).

Seguindo esse mesmo pensamento identificamos essa diferenciação na proposta pedagógica brasileira de ensino, uma vez que, desde o princípio,

a educação das crianças pobres baseava-se numa concepção de criança empobrecida não só economicamente, mas também cognitiva, emocional e culturalmente. Essa concepção marcou a educação das muitas instituições de educação para os filhos de trabalhadores ao longo de toda a história brasileira. A educação para a obediência e a subordinação marcou os espaços infantis de convivência nas creches desde as suas primeiras edições até a atualidade. Muito pouco mudou de lá para cá (Souza, 2007, p. 35).

Por outro lado, a autora destaca que “para a criança de classe média ou rica se organizam práticas com conteúdos lúdicos e disciplina menos rígida, recursos metodológicos elaborados, diversidade de materiais e atividades complementares” (Souza, 2007, p. 36).

Estamos diante de uma realidade em que é qualitativamente restrita a educação para a maioria da população e em que esta tem por finalidade desenvolver apenas habilidades suficientes para exercer um trabalho muitas vezes mecânico, o que não deve ser questionado. Uma educação de qualidade que possibilita aquisição dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade é oferecida a poucos. Fica evidente o distanciamento entre esses indivíduos, conseqüentemente o desenvolvimento alcançado por eles também se diferencia, e desse modo, o distanciamento entre as classes se amplia cada vez mais.

Cumpramos lembrar que para se manter essa diferenciação é necessário que a sociedade capitalista continue criando artifícios para justificar as desigualdades que nela se apresentam e que a caracterizam. Sendo assim, atualmente identificamos a intensificação de fenômenos criados na sociedade atual. Em que a patologização² (biologização e medicalização) é visualizada em todos os contextos sociais, mas historicamente, de modo mais intenso, na escola.

Sobre biologização, compartilhamos do entendimento de Meira (2011, p. 95), que afirma ser ela uma forma frequentemente utilizada para “... explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia. Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo”.

² Consideramos esse assunto de extrema relevância para quem trabalha na área educacional, mas, devido ao tema de que tratamos aqui, iremos apenas sinalizar que o leitor poderá encontrar uma discussão mais aprofundada sobre isso nos diferentes estudos de Moysés e Collares (2011), Collares (2010).

Nesse sentido, Moysés e Collares (2011, p. 134) afirmam que no Ocidente está havendo um deslocamento “para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas”. Esta situação tem ocorrido frequentemente no ambiente escolar, onde se criam novas doenças, transtornos, distúrbios e síndromes para explicar a não aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Assim, ao invés de se analisar o sistema educacional e o processo de escolarização do sujeito, com suas diversas implicações, apenas se culpam os indivíduos (criança, família ou professor). Conseqüentemente, permanece a ideologia de que a sociedade está oferecendo a educação solicitada, mas se os resultados não são os desejados, é devido exclusivamente aos problemas individuais, e não a um contexto mais amplo e complexo (aos aspectos sociais, econômicos e políticos).

Esse cenário culpabilizador do indivíduo baseia-se numa compreensão de desenvolvimento. Desse modo o indivíduo precisa amadurecer determinados aspectos para aprender, e então se estabelece uma relação direta entre esses dois processos (maturação e aprendizagem). Há diferentes concepções teóricas sobre esse tipo de desenvolvimento humano, as quais, por irem ao encontro das exigências do capital, influenciam a forma em que é proposto nosso sistema de ensino.

Nesse sentido, a própria escola também é utilizada pelo Estado para amenizar algumas situações sociais, o que interfere diretamente na sua organização. Para Silva (2007),

a propagação da ideologia neoliberal e as reformas estatais fizeram com que a educação no Brasil se reestruturasse no sentido mais amplo, como: a **descentralização da educação para propiciar a autonomia das instituições escolares**, sob o argumento de pluralidade cultural existente no país e da extensa territorialidade geográfica brasileira, que dificulta a aplicação adequada de investimentos para atender as demandas reais de uma determinada localidade; **aumento de estratégias de compensação social da pobreza** relacionada à educação, especificamente com a frequência do aluno à escola, como a merenda escolar (medida essa existente a um bom tempo na educação), bolsa família (medida do governo federal), Leve leite (medida do governo do município de São Paulo), entre outros (Silva, 2007, pp. 128-129 – negrito nosso).

Sobre o aumento das estratégias de compensação social da pobreza, identificamos que em cada região do país são criadas estratégias com essa função. No Paraná, por exemplo, é comum que alguns municípios ofereçam café da manhã (desjejum) para os alunos, algo que era apenas uma medida para atender alunos vindos da zona rural, uma vez que saíam muito cedo de casa, e agora também é oferecido aos alunos que moram perto de suas escolas. Além disso, é visível que o cardápio da merenda escolar possui características de refeição principal das crianças (arroz, feijão, carne, macarrão, etc.).

De acordo com Silva (2007), a descentralização da Educação poderia ser uma estratégia necessária, desde que o Estado mantivesse sua responsabilidade por ela, especialmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Assim, não teríamos o panorama atual, em que o Estado limita-se a apenas avaliar como está a Educação. Esta função de avaliador do Estado se torna mais questionável quando se levam em conta os instrumentos padronizados utilizados para avaliar o processo de escolarização de todo o país, uma vez que é avaliado exclusivamente o desempenho dos alunos, e não a qualidade do conhecimento transmitido e adquirido. Da maneira como está sendo feita essa avaliação não se atenta para as especificidades das regiões do país, atenção que sempre foi pronunciada nos discursos do Estado.

Com essa proposta avaliativa, o Estado tem valorizado apenas os números, e o que importa então é a quantidade de escolas e das matrículas, bem como um maior número de produção científica, para que o programa de ensino receba uma melhor nota (Silva, 2007). Esta metodologia utilizada expressa apenas superficialmente a realidade no sistema educacional do país, visto que os números não estão diretamente relacionados à qualidade do ensino oferecido e não expressam as condições para que este ocorra.

Neste contexto, modificam-se a noção de conhecimento, a função e o papel do professor, e conseqüentemente, os resultados não são mais aqueles anunciados no início deste item, quando falamos da compreensão de Saviani (2003). Ao contrário, temos que a estrutura escolar, moldada para seguir os ditames do capital, precisa “... ensinar os alunos a serem competentes em diversas áreas para que tornem futuros trabalhadores flexíveis no mercado de trabalho. Isso pressupõe que os alunos têm que ser flexíveis no processo de aprendizagem, assim como os professores” (Silva, 2007, p. 131).

Com base na pedagogia do aprende a aprender, o professor assume o papel de facilitador do conhecimento, e não mais de seu transmissor. Ao invés de utilizar do

conhecimento científico para direcionar seu trabalho, o professor faz uso da experiência imediata ou cotidiana (Silva, 2007).

Esta realidade ganha contornos mais fortes quando identificamos que isto ocorre em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e a pós-graduação, portanto perpassa pela própria formação de professores. Então, se até durante a formação dos professores não há valorização do conhecimento científico? Como é que esse futuro professor compreenderá a utilidade desse conhecimento para sua própria formação e também a de seu aluno?

É por esse motivo que Duarte (2002, p. 22) alerta que o incentivo à formação continuada dos professores não favorecerá em nada “... se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc.”, e não se pautar no que se tem de mais elaborado cientificamente sobre os diferentes assuntos acerca da escolarização. Assim, também em nada contribuirão pesquisas desenvolvidas por eles que seguirem essa mesma proposta e apresentarem um recuo na teoria.

Essa realidade da formação do professor se complica ainda mais quando consideramos que ela interfere diretamente em sua capacidade de desempenhar sua função, ou seja, de ensinar seus alunos. De acordo com Saviani (1997) e Facci (2003), o professor terá dificuldades evidentes para promover a formação de conceitos científicos em seus alunos, se não possuir o domínio do conhecimento que precisa transmitir e se não souber lidar com os diferentes níveis de aprendizado. Nessas circunstâncias, a atuação do professor contribui para que se perpetue o “... espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (Facci, 2003, p. 179).

É para manter o modo de produção capitalista que se interfere de diferentes maneiras no sistema educacional. Uma das interferências mais significativas é o conteúdo trabalhado na escola, pois ao utilizar de conteúdos desnecessários ou fragmentados que se oferece uma educação de pouca qualidade para a grande maioria da população.

Acreditamos que seja necessário esclarecermos, mesmo que resumidamente³, quais as especificidades do conhecimento (espontâneo e científico) e sua importância para o desenvolvimento humano. Mesmo sendo diferentes, os conhecimentos espontâneos e os científicos, estabelecem entre si uma estreita relação e interferem diretamente no processo de

³ Esse conteúdo será tratado também durante a segunda seção.

desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, na maneira de nos relacionarmos e nos organizarmos socialmente.

Primeiramente é importante destacar que é devido à escolarização, com a sistematização da cultura erudita, que o conhecimento espontâneo do indivíduo, adquirido no dia a dia, é transformado em conhecimento científico. Desse modo temos que o conhecimento espontâneo é utilizado como base para a formação do conhecimento científico, e assim este conhecimento mais elaborado passa a fazer parte de uma gama de outros conhecimentos. Com isso, o conhecimento espontâneo do aluno alcança um patamar mais elevado e contribui para a aquisição de um conhecimento científico mais elaborado, retornando para o saber popular de modo modificado e evoluído, gradativamente acarretando em maior grau de desenvolvimento (Saviani, 2003).

Para que haja esse movimento dialético na aquisição do conhecimento científico é fundamental que o professor tenha clareza do seu papel e de quais mediações serão necessárias para que este conhecimento seja adquirido por seu aluno e de fato promova o desenvolvimento deste. Mais uma vez identificamos a importância da qualidade do trabalho do professor.

Compreendemos que o desenvolvimento do indivíduo se traduz em modo diferente de se relacionar com o mundo e as pessoas. Diferentemente de outras concepções, consideramos que o indivíduo precisa aprender a ser homem, pois sua humanidade não está posta desde seu nascimento, então ela não surgirá repentinamente, ela precisa ser conquistada aos poucos, e isto se dá pela educação. Assim, a criança só irá adquirir determinadas características humanas se ela for ensinada - por exemplo, a linguagem só fará parte da realidade de uma pessoa se esta tiver necessidade de se comunicar e houver alguém que a ensine a falar.

De acordo com Vigotski (2001), nascemos com algumas funções psicológicas elementares, como atenção, memória e tantas outras, as quais só podem alcançar maior complexidade se houver as mediações adequadas. Havendo as mediações necessárias as funções psicológicas tornam-se mais elaboradas, isto é, passam a apresentar-se de modo superior. Então o indivíduo se torna capaz de usar suas funções psicológicas superiores para relacionar-se de maneira diferenciada com o mundo (pessoas e objetos), aumentando sua capacidade de raciocinar e compreender, e conseqüentemente, adquire condições para lidar com os conceitos (espontâneos ou científicos). Diante disso, torna-se evidente a relação estabelecida entre a aquisição dos conceitos científicos e a complexidade das funções

psicológicas em superiores. Por se tratar de um assunto fundamental para o desenvolvimento humano, retornaremos essa discussão na próxima seção.

Para enfrentar esse desafio de promover de forma abreviada a humanidade produzida historicamente pelo coletivo dos homens a escola conta com um importante instrumento: o currículo. Este instrumento é capaz de potencializar o papel da educação, mas também vemos que, de acordo com sua composição, pode agregar pouco ao desenvolvimento do aluno.

De acordo com Saviani (2003 p. 16), o “(...) currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Quando tratamos de atividades nucleares referimo-nos aos conteúdos científicos, ou seja, aqueles que realmente a escola deve transmitir às novas gerações. O discernimento disso resultará na capacidade de estabelecer a diferença entre conteúdo curricular e conteúdo extracurricular e na compreensão de que o conhecimento secundário não deve ser sobreposto àquele que é o principal. Exemplificando essa situação, podemos dizer que escola que tenha clareza da sua função e do que compõe um currículo não dedicará grande parte do seu tempo a questões extracurriculares, que não auxiliariam em nada na transmissão do saber científico aos alunos.

Para Saviani (2003), o indivíduo “(...) aprende, de fato, quando se adquire *habitus*, isto é, uma disposição permanente ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (p. 20) , ou seja, “(...) significa criar uma situação irreversível” (p. 21). Para tanto, é necessário esforço dos envolvidos com esse processo, pois a aquisição de um aprendizado não se dá espontaneamente, precisa passar por um processo deliberadamente sistematizado. Então, mais uma vez vemos a importância deste conhecimento por parte do professor e do seu discernimento sobre o processo de aprendizagem, uma vez que, para o adulto alfabetizado, a leitura e a escrita já estão impressas de tal forma que é como se sempre tivessem feito parte dele. Sendo assim, podemos afirmar que bons escritores não necessariamente serão bons alfabetizadores, pois saber escrever expressa o resultado de uma aprendizagem que foi automatizada ao ponto de tornar-se algo natural, ao passo que para se ensinar a escrever o indivíduo precisa ter clareza de cada etapa para essa automatização, para então conduzir o outro a esse mesmo nível de automatismo e até de naturalidade. Quando o indivíduo chega ao nível de executar livremente uma atividade, podemos dizer que ele saiu da condição de aprendiz. Esta situação pode ser identificada quando uma pessoa está aprendendo a dirigir, ou seja, ela precisa estar atenta às diversas ações que deve executar. O motorista só consegue realizar outras ações ao dirigir quando tiver

concluído seu aprendizado, então será capaz de conversar ou escutar música, por exemplo, enquanto dirige.

Alcançar a automatização de um aprendizado, como já dissemos, é possível por meio do esforço do aprendiz, e para tanto é necessário um tempo específico, que pode se diferenciar para cada indivíduo de acordo com as mediações a que ele tiver acesso. Isto também acontece no processo de alfabetização. Geralmente os países estabelecem ao menos quatro anos para as séries iniciais, o que corresponde ao tempo necessário para a efetiva aprendizagem (automação) da leitura e escrita. Neste caso, quando o processo foi completado, foi criado o *habitus*, e desse modo, mesmo que o indivíduo fique um longo período sem utilizar esta aprendizagem, ela não se perde, uma vez que passou a fazer parte da sua segunda natureza. Ao contrário, se a interrupção da atividade ocorrer antes disso, haverá uma reversão do que foi aprendido (Saviani, 2003).

Com essas informações identificamos quão prejudiciais para a aprendizagem do estudante seriam as faltas frequentes e/ou a evasão escolar. Assim, sem ser criado esse *habitus*, ao retornar às aulas o aluno poderá se deparar novamente com o início da aprendizagem daquilo que já poderia conhecer, mas a falta de regularidade na frequência às aulas ou o pouco tempo de dedicação o farão sentir-se como se nunca tivesse visto aquele conteúdo.

De acordo com que discutimos até o momento, sinalizamos que a formação do professor, o conhecimento científico e a elaboração do currículo podem tanto favorecer a escolarização como prejudicá-la. Diversos pesquisadores (Facci, 2003; Rossler, 2012) destacam a realidade do empobrecimento do currículo.

Do mesmo modo, outros aspectos podem apresentar funções diferentes, de acordo com os objetivos que são propostos. Por exemplo, a administração dos recursos da educação pode ser fundamental para operacionalizar mudanças necessárias, como reformas estruturais dos prédios, aquisição de recursos pedagógicos, aumento do salário dos professores, etc.; no entanto, têm sido identificados diferentes problemas na educação brasileira, entre os quais se podem incluir condições precárias de trabalho causadas pelos prédios e suas instalações, salas de aula lotadas, aumento da violência (dentro das escolas e em seu entorno), baixos salários dos professores, formação aligeirada e outros. Todos esses problemas são decisivos para o prejuízo do sistema educacional brasileiro.

Vale lembrar que para a organização da nossa sociedade é necessário estabelecer e desenvolver políticas públicas para diferentes fins, e na educação não é diferente. Existem políticas educacionais que direcionam a forma como deve ser conduzida a nossa educação. De acordo com Silva (2007, p. 141), para que se tenha uma educação que realmente seja capaz de promover o desenvolvimento humano com reais possibilidades de emancipação, “... é necessário que a estrutura e a organização escolar, norteada por políticas públicas voltadas, bem como as orientações didáticas pedagógicas, para tal objetivo”. Por isso é oportuno caminharmos para a análise das políticas públicas relativas ao Ensino Fundamental de nove anos, para, assim conseguirmos compreender o novo contexto da educação em nosso país.

1.2 - Sob o referencial da legislação do Ensino Fundamental de nove anos

Com o propósito de compreender o período do desenvolvimento humano que corresponde ao estágio escolar em nosso contexto, é fundamental entendermos como se dá a nova organização do ensino brasileiro. Para tanto, faz-se necessário que compreendamos as mudanças recentes ocorridas no país, no que refere à ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos de duração.

Diante do grande universo da legislação relativa a isso, realizamos um recorte do que será tratado neste item, para assim cumprir com nosso objetivo. Teremos como base leis, pareceres, resoluções e outros documentos legais, ou seja, os documentos que tratam da ampliação da duração do Ensino Fundamental e sobre a data limite para matrícula neste nível. Também trataremos de alguns dados obtidos por meio dos cadernos de orientação do Ministério da Educação (MEC) para implementação e implantação do Ensino Fundamental de nove anos em nosso país.

Ressaltamos que, para compreendermos a legislação relativa à nova modalidade de Ensino Fundamental de nove anos, tivemos como referência a forma como Souza (2006 e 2010) se propôs a analisar as políticas públicas, isto é, considerando o

pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores

e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais. (Souza, 2006, p. 234).

Como base nesse pressuposto teórico, procuraremos neste item destacar esta concepção de educação e sociedade contida nas leis educacionais que selecionamos. Assim, convidamos o leitor a também compreender de outra maneira o que foi proposto para a educação de nosso país, especialmente para a educação pública.

A todo o momento são anunciadas as grandes conquistas relativas ao sistema educacional de nosso país, em especial quando se trata dos aspectos quantitativos do acesso das crianças às escolas, sobretudo entre os alunos de sete a catorze anos de idade. Apesar da satisfação em presenciar o acesso quase universal das crianças desta faixa etária à escola, deparamo-nos com as dificuldades de outros grupos de estudantes obterem essas mesmas conquistas, como é o caso dos de zero a seis anos e dos de quine a dezessete anos de idade. Ademais, essas dificuldades são especialmente críticas quando se trata do Ensino Superior. Nesse contexto, “essa problemática do acesso, a par da melhoria das condições de ensino-aprendizagem, da participação social e da reengenharia do financiamento compõem, atualmente, parte da pauta das políticas públicas educacionais do País” (Chagas, s.n., p. 1).

Sendo assim, na tentativa de reverter essa situação, o governo reorganiza seu sistema de ensino ampliando em mais um ano o Ensino Fundamental, o que permitiu agregar as crianças com seis anos de idade. Assim, coloca-se “(...) na escola uma população que, caso contrário, permaneceria à margem do processo de escolarização nessa faixa etária” (Chagas, s/n, p. 4).

De acordo com os documentos disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC) e nos próprios textos legais, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração foi necessária, visto que seria a alternativa para oferecer à população “menos favorecida” o acesso à educação desde os seis anos de idade, direito que parte da população não tinha garantido. É oportuno colocarmos na íntegra os objetivos que os documentos oficiais explicitam para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Segundo a cartilha *Ensino do Fundamental de Nove anos: passo a passo do processo de implantação*, publicada em 2009, esses objetivos são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Brasília, 2009, p. 5).

Para o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: pela inclusão das crianças de seis anos*, “(...) o propósito de ampliar o período de escolaridade compulsória, que garante o acesso da criança de seis anos à escola, consiste em assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, com amplas oportunidades educativas.” (Chagas, s.n., p.2).

Nesse mesmo sentido, a cartilha *Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais*, enfatiza que “o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (Brasília, 2004, p. 17). Nesta oportunidade já ressaltam que a aprendizagem não será eficiente apenas com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, mas será necessário usar eficazmente esse tempo acrescentado.

Embora esta cartilha (Brasília, 2004) sinalize que a qualidade de ensino não resulta diretamente do tempo que o aluno passa na escola, ela também destaca que “os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporados ao sistema de ensino – na pré-escola⁴ ou na primeira série do Ensino Fundamental” (Brasília, 2004, p. 17).

Tal contradição precisa ser destacada para se compreender que o acesso antecipado à educação não é capaz, por si só, de equiparar as condições de ensino entre os filhos dos setores populares, da classe média ou alta. O que diferencia a educação desses alunos inclui o tempo de permanência na escola, contudo deve ir além dele, devendo-se levar em conta, entre outros aspectos: o acesso e a qualidade dos conteúdos trabalhados nas diferentes escolas; a formação e qualificação dos professores; a estrutura física e a disponibilidades de diferentes recursos didáticos (laboratórios, quadras de esportes e etc.). Para que esta equiparação de fato

⁴ Destacamos que a legislação e outros documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) organizam a Educação Infantil em creche (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos). Para a melhor adequação da nossa seção a esses documentos e evitar confusão, utilizaremos a mesma nomenclatura oficial, isto é, pré-escola para designar as séries finais da Educação Infantil.

ocorra deverá haver mudanças significativas no ensino e nos modos de produção de nossa sociedade, caso contrário, oficialmente continuarão a ser apenas explicitadas as medidas tomadas pelo Governo, para oferecer mudanças sutis na educação dos filhos da classe dos trabalhadores. Ao se divulgarem amplamente essas mudanças, apenas se encobre a real situação ou se desvia para outras questões nossa atenção àquilo que não está bom e que necessita ser modificado. É o que acontece com nosso sistema de educação, que é desigual, apresentando qualidades diferenciadas para cada classe social.

Neste contexto, preocupa-nos que essa vantagem amplamente comemorada possa servir de mais um argumento culpabilizador do indivíduo, que, mesmo diante do aumento no tempo para alfabetização, ainda não conclui esse processo no tempo esperado, fazendo parte dos exemplos do chamado *fracasso escolar* (reprova, evasão e etc.).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 12/10, que estabelece as diretrizes operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, essa nova organização do Ensino Fundamental de nove anos precisava ser tema de grande debate em diversos aspectos, entre eles, “(...) o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância e da adolescência, a organização dos tempos e espaços escolares” (Parecer CNE/CEB nº 12/10, 2010, p. 4).

De acordo com o *Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos* (2004), foram realizados encontros para discutir as dúvidas e possibilidades para esta implantação, o que gerou a elaboração do documento de orientações para este fim. Com base nos relatórios do programa, temos que todos os estados da Federação tiveram participação nestes eventos, porém a proporção de pessoas (representantes estaduais e municipais) é preocupante. Em 2004, apenas 247 secretarias (estaduais ou municipais) participaram dos encontros propostos, de um total de 630 participantes. Entre os estados que tiveram maior participação estão: Minas Gerais, com 52 secretarias e 92 pessoas; Goiás com 44 secretarias e 129 pessoas; e, Santa Catarina, com 38 secretarias e 101 pessoas. Como referência temos que do Estado de São Paulo apenas 27 secretarias e 27 pessoas participaram dessas discussões.

Já em se tratando do Estado do Paraná, a representatividade foi menor ainda, estando presentes apenas nove secretarias, totalizando dezoito pessoas. Quanto a isto, cumpre lembrar

que, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Estado do Paraná possui 399 municípios, os quais estão organizados em 32 Núcleos Estaduais de Educação. Neste contexto, a representação de nove secretarias, mesmo se pensando que cada uma delas estivesse representando um núcleo estadual de educação, ainda assim tivemos uma participação de menos de 30%, algo que consideramos muito pequeno diante da importância da discussão e amplitude das modificações.

Diante dos dados acima, concordamos com Gorni (2007) quando diz que na legislação há orientações adequadas para a modificação do ensino, uma vez que anuncia a necessidade de debates amplos a respeito dos aspectos fundamentais para o trabalho pedagógico; porém, como salientou a autora, o debate a respeito desses aspectos deveria ter acontecido antes da efetivação das alterações na legislação, algo que em sua pesquisa não identificou ter ocorrido conforme instruíram os documentos legais. Ao contrário, segundo Gorni (2007),⁵ a implantação do novo sistema de educação no Paraná aconteceu de modo precipitado, visto que estes debates não ocorreram de modo que as escolas e professores soubessem ao certo como trabalhariam com esta nova organização.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 12/10 (2010), o que era anunciado como desafios a serem enfrentados seriam a

(...) convivência das duas estruturas do Ensino Fundamental (8 anos, em extinção, e 9 anos, em fase de implantação e implementação); a elaboração de um novo currículo; a consolidação do ‘Ciclo de Alfabetização’; a consolidação de uma cultura formativa e processual de avaliação; a reorganização da Educação infantil; a ampliação da participação da família na vida escolar dos alunos; a criação e ou o fortalecimento dos Conselhos de educação; a observância pelas instituições privadas quanto às orientações e normas oriundas do seu respectivo sistema de ensino (Parecer CNE/CEB nº 12/10, 2010, p. 4).

Em se tratando da convivência entre as duas estruturas, temos que este desafio teria que terminar até o final do ano de 2010, visto que esta era a data limite para a completa implementação e implantação da nova estrutura (Parecer CNE/CEB nº 12/10, 2010). Torna-se

⁵ Identificamos que outros pesquisadores, de diferentes abordagens teóricas, também identificaram que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi precipitada em diferentes estados do país, como: Souza, K. R. (2012). A Reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS.

importante dizer que este processo foi realizado de modo gradativo, ampliado ano a ano, ao passo que atualmente todos os alunos devem estar inseridos no Ensino Fundamental de nove anos, mesmo que tenham iniciado seu processo de escolarização na estrutura anterior e por algum motivo não tenham dado sequência, como no caso de reprova ou evasão escolar.

Nesse contexto, faz-se necessária a elaboração de uma nova estrutura curricular para o Ensino Fundamental de nove anos, pois agora se oportuniza o acesso de uma criança com seis anos de idade, o que exige modificar a maneira de atendê-la e ensiná-la, porquanto a proposta não pode ser a mesma daquela do último ano da pré-escola, tampouco podem ser transmitidos os conteúdos e atividades da antiga primeira série. Assim,

o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (Brasília, 2004, pp. 17-18).

Para tanto, será necessário que os envolvidos tenham conhecimento a respeito, ou, melhor dizendo, é fundamental que se conheça essa criança de seis anos de idade, que se tenha o domínio dos conhecimentos, saberes e habilidades relativos aos cuidados da sua educação (Chagas, s.n., p. 7). Desse modo, faz-se necessário garantir ao professor programas de formação continuada que permitam espaços coletivos para discussão entre a teoria e a prática, sobre as especificidades do trabalho com alunos de seis anos de idade (Brasília, 2004).

Assim, ganha outros contornos o artigo 33 da Lei nº 9.394/96 (1996, paginação irregular), no qual se impõe aos professores a responsabilidade de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III- zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse contexto, de acordo com as orientações de Brasília (2004), ainda é essencial assegurar que a transição da Educação Infantil ou dos lares para o Ensino Fundamental não seja traumática ou abrupta, para evitar um impacto negativo no processo de escolarização desta criança e com isso, oportunizar uma continuidade às suas experiências, objetivando a sistematização gradativa da aquisição da língua escrita. Concordamos que isto deve de fato ser oportunizado, mas para isso é necessário que todo o corpo escolar tenha a compreensão desse processo e possua elementos teóricos para fundamentar a prática pedagógica adequada. Essa compreensão impediria a exigência ou a pressão sofrida por todos os envolvidos, no sentido de que os alunos do primeiro ano sejam alfabetizados rapidamente, exigência que ficou clara nos discursos das duas professoras desse nível incluídas nesta pesquisa.

Os documentos oficiais também trazem a importância do papel da família, dos professores e das escolas, enquanto mediadores culturais para o processo de formação humana, visto que a qualidade das interações que oportunizam à criança será fundamental para proporcionar-lhe um desenvolvimento diferenciado a elas, uma vez que será por meio do seu contexto sociocultural que ocorrerá a interferência no desejo desta criança em aprender e no significado que terá sua ida a escola (Brasília, 2004).

Além disso, mesmo que em uma sociedade letrada muitas crianças de segmentos menos favorecidos só entram em contato com esse universo no início da sua escolarização, e o fato de elas serem iniciadas antes lhes possibilitará maior oportunidade de sucesso nos anos seguintes do Ensino Fundamental (Chagas, s.n., p. 2).

Levando em conta a complexidade da alfabetização e letramento, o governo considera que a maioria das crianças precisa de mais de 200 dias letivos para concluir suas aprendizagens, inclusive com a aquisição de um conjunto de outras áreas do conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasília, 2009). Cumpre lembrar que, de acordo com a Lei nº 9.394/96, a jornada escolar corresponde a pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Quanto ao ciclo de alfabetização, este corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que visam para garantir que o aprendizado dos alunos seja efetuado e solidificado. Sendo assim, “(...) os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses 3 anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças” (Brasília, 2009, p. 17).

Diante disso, temos que as ressalvas feitas pelo Governo (o fato de a família não oferecer elementos ou conhecimento necessários para favorecer a escolarização das crianças; da necessidade de se ter mais de 200 dias letivos para oportunizar as aprendizagens correspondentes ao nível e a necessidade de haver um ciclo de alfabetização composto por três anos para adquirir e consolidar aprendizagens) demonstram quanto nossa organização educacional reflete as dificuldades enfrentadas pela sociedade de modo geral. Essas ressalvas marcam as contradições em que estamos imersos, porquanto, mesmo em um país “letrado” como o nosso ainda não é capaz de transmitir elementos desse universo para as crianças, pois como muitos pais também não tiveram acesso a uma educação de qualidade, também não a transmitem aos seus filhos. Isto escancara a realidade da educação que é oferecida especialmente para os filhos dos trabalhadores, o que resulta na manutenção da ordem social que aí está. Nas palavras de Patto (1984), a ilusão era que o acesso à educação seria capaz de oportunizar que o indivíduo conseguisse a melhora nas condições de vida, porém para muitos esta ilusão permanece como sonho, pois aqueles que estudaram continuam sendo extremamente explorados.

Dando continuidade a essas questões, temos que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, abrange a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (educação profissional técnica de nível médio), educação de jovens e adultos, educação profissional, educação superior e a Educação Especial. De acordo com esta lei, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, sendo dever do estado e da família oferecê-la. Segundo, esta lei a educação tem por finalidade “(...) o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1996, paginação irregular).

É preocupante vermos que a lei que traça as diretrizes e bases da educação do nosso país não coloca em posição de destaque a transmissão do conhecimento científico para os alunos, nem mesmo clarifica a função de cada instituição social (família e escola). De acordo com os estudos de Souza (2006 e 2010) - o que também podemos verificar na citação acima -, é frequente a escola ter que assumir responsabilidades que não são suas, especialmente as da família, ao invés de cumprir seu próprio papel, que é transmitir o conhecimento científico, ou seja, oferecer aos alunos o que há de mais desenvolvido culturalmente. Sendo assim,

independentemente de quantos anos o aluno venha a frequentar a escola, não haverá mudanças efetivas quanto a um resultado qualitativamente superior da nossa educação.

É importante dizer que, desde sua criação, a Lei nº 9.394/96 passou por diversas alterações, por meio de outras leis mais recentes, em 2001, 2003, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2013. Dentre as mudanças mais significativas para nossa pesquisa, as quais serão tratadas na sequência, ressaltamos aquelas relativas ao tempo de duração do Ensino Fundamental e a idade inicial para a matrícula das crianças nesse nível, presentes em seu artigo 32.

Destarte, por meio da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em seu artigo terceiro, o Ensino Fundamental obrigatório passa a ter nove anos de duração, começando aos seis anos de idade. A lei define também que a implantação desse novo ensino deveria ocorrer até o ano de 2010, e sendo assim, até o final de 2009 precisaria estar tudo organizado para o início do ano letivo seguinte. De acordo com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, passou a vigorar a educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disso, continua como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças, efetuada a partir dos quatro anos de idade na Educação Básica; conseqüentemente, a criança frequentará a Educação Infantil (pré-escola) dos quatro aos cinco anos de idade (2013, paginação irregular).

Com vista a contribuir para a visualização dessa diversidade de leis e informações, havemos por bem organizar uma tabela, em ordem cronológica, contemplando as referidas leis com os dados em questão:

Tabela nº 1: Legislações e orientações acerca ao sistema de ensino.

Organização Legislações	Educação Infantil	Duração do Ensino Fundamental	Idade de início do Ensino Fundamental
Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Até 6 anos	8 anos	7 anos
Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006	-	9 anos	6 anos
Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009 *Estado do Paraná	-	9 anos	ao completar 6 anos, até 31 de dezembro do ano em curso.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de Janeiro de 2010	Até 6 anos de idade, completos após 31 de março do ano da matrícula.	9 anos	6 anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula Observação: excepcionalmente em 2010, a criança com 5 anos poderá ser matriculada, desde que tenha frequentado por mais de dois anos a Pré-Escola.
Parecer CEE/CEB nº 567/10, de 8 de Junho de 2010 *Estado do Paraná	-	9 anos	Apenas menciona a Resolução CNE/CEB Nº 1/2010. Mas destaca que deve ser seguida a Lei Estadual nº 16.049/2009.
Parecer CNE/CEB nº 12/2010, de 8 de Julho de 2010	-	9 anos	6 anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula Observação: exclusivamente para o ano de 2011, a criança com 5 anos, poderá ser matriculada desde que tenha frequentado por mais de dois anos a Pré-Escola.
Lei nº 12.796, 04 de Abril de 2013	Até 5 anos *sendo obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos.	-	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora tendo como base as referidas leis.

Faz-se necessário ressaltar que as idades correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental estão estabelecidas nas leis supracitadas, porém os dados relativos à data corte para matrícula, isto é, a data para o início nos respectivos níveis, ainda é motivo de grande discussão, devido à ampliação do Ensino Fundamental.

Como se pode verificar na tabela acima, a legislação federal estabelece que a criança deve ser matriculada no Ensino Fundamental se completar seis anos até 31 de março do ano

da matrícula; contudo, em duas oportunidades permitiu que crianças de cinco anos fossem matriculadas, desde que cumprissem o critério de, comprovadamente ter frequentado, a pré-escola por mais de dois anos. Primeiramente isto se deu por meio da Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, que estabeleceu a exceção apenas para as matrículas no ano de 2010. Na sequência, devido às contínuas dúvidas referentes à data corte para matrícula, esse assunto foi novamente discutido, o que resultou na edição, em 8 de julho de 2010, do Parecer CNE/CEB nº 12/10, o qual permitiu a prorrogação dessa excepcionalidade também para as matrículas do ano de 2011, de modo que as crianças que atendiam a esse critério puderam seguir seu percurso escolar sem interrupções.

Vale destacar que a orientação sobre a data corte, em 31 de março, deve ser utilizada desde a pré-escola, visto que implicaria numa organização adequada para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Brasília, 2009, p. 5). De acordo com o texto do Parecer CNE/CEB nº 12/10 (2010, p. 3),

(...) os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares nacionais e o Plano Nacional de Educação, deverão editar documentos (resoluções, deliberações ou equivalente), definindo normas complementares e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal.

O referido parecer estabelece também o que deve constar nesses documentos, inclusive explicita a legislação que deverá embasar cada uma das informações, como, por exemplo, a nomenclatura apropriada, a definição da data corte (Pareceres CNE/CEB nºs 6/2005, 18/2005, 7/2007, 4/2008, 20/2009 e 22/2009), etc. Com esse mesmo propósito, o caderno de orientação designa essa mesma atribuição ao Conselho, como também ressalta que estes documentos precisam estar

(...) em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação (...), assim, como (...) De acordo com as normas nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento legal deverá conter preferencialmente orientações sobre: (...) - a definição da data corte (Pareceres CNE/CEB nºs: 6/2005, 18/2005, 7/2007, 4/2008); (...) - a reorganização administrativas (...) - a reorganização pedagógica (...) (Brasília, 2009, p. 9).

Neste sentido, é de responsabilidade de cada sistema a “elaboração do seu respectivo plano de implantação e por refletir e proceder a convenientes estudos, com a devida democratização do debate, na perspectiva de garantir o direito ao aprendizado, tanto da infância como da adolescência, que constituem o Ensino Fundamental” (Parecer CNE/CEB Nº 12/10, 2010, p. 4).

De acordo com estas citações, fica nítido que os conselhos educacionais municipais, estaduais e do Distrito Federal têm permissão para criar seus respectivos documentos, desde que levem em conta a legislação norteadora de cada assunto, sendo de responsabilidades deles a viabilização de estudos sobre esse tema. Neste sentido, de certo modo o Governo Federal deixa de se responsabilizar pela questão e dificulta o compartilhamento dos saberes nessa área, o qual poderia gerar mudanças no que foi proposto inicialmente e que está sendo organizado de modo diferenciado em cada estado.

Diante dessa situação, lançamos nosso olhar em direção ao Estado do Paraná, que se pronunciou, anteriormente, sobre uma das questões mais polêmicas. Podemos identificar que este se antecipou à legislação quanto ao direito à matrícula das crianças no novo Ensino Fundamental, visto que aprovou, em 19 de fevereiro de 2009, a Lei nº 16.049, que autoriza a matrícula de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos aos cinco anos de idade, desde que completassem seis anos de idade até 31 de dezembro do ano da matrícula. Salientamos ainda que nesta lei estadual não há nenhuma ressalva quanto à frequência anterior desta criança à Educação Infantil, como ocorre nos posteriores documentos federais citados anteriormente, a saber, a Resolução CNE/CEB nº 1/10 e o Parecer CNE/CEB nº 12/10.

Destarte, no Estado do Paraná deixa de ser exceção a presença de crianças com cinco anos de idade no Ensino Fundamental. Sinalizamos que a falta dessa ressalva resultaria numa situação que, em nossa opinião, pode ter desdobramentos importantes. Se, como foi dito na própria orientação legal, a criança de seis anos que se inicia nessa nova modalidade de ensino precisa ser atendida de acordo com suas necessidades, é posto mais um desafio para a organização do Ensino Fundamental, que é lidar com uma criança de cinco anos e não com uma de sete anos, como constava na regulamentação anterior.

Em 8 de junho de 2010, após a edição da Resolução nº 01, de 14 de janeiro do mesmo ano, o Estado do Paraná voltou a discutir esse assunto e aprovou o Parecer do Conselho Estadual de Educação e Câmara de Educação Básica (CEE/CEB) nº 567/10, em que, nas

palavras do relator, fica claro que a implantação desse novo ensino, desde seu início em 2006, provocou discussões e implicações judiciais que dificultaram sua normatização e implantação nesse estado.

Este Parecer (CEE/CEB nº 567/10), que trata da consulta sobre a unificação do limite etário para o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos de duração, retoma as dúvidas que as instituições educacionais estavam tendo para efetuar as matrículas no referido estado para a frequência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Um dos aspectos discutidos que nos chamaram a atenção é que foram feitas algumas orientações, porém ressaltou-se que nenhuma destas decisões era definitiva.

Outra contradição é que, mesmo sendo regulamentada a lei federal por meio da Resolução nº 1/10, que determina a matrícula para crianças que completem de seis anos de idade até o dia 31 de março do ano da matrícula, mesmo assim, o documento enfatiza que os dispositivos que guiarão as matrículas em nosso estado serão a Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, e a Resolução CNE/CEB nº 01/09 (não disponível no *site* oficial), que, como já indicamos, permitem que a criança seja matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental desde que complete seis anos de idade até 31 de dezembro do ano da matrícula.

Por fim, para dar continuidade às contradições deste documento, segundo ele próprio, não haveria dúvida de que “(...) as crianças de 5 anos de idade só poderão ser matriculadas no Ensino Fundamental em 2010, se tiverem frequentado por dois anos a Pré-Escola, como diz a Resolução nº 1/2010 – CNE” (Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010, p. 3). Se realmente não há dúvida, como é possível orientar que seja seguida a Lei Estadual nº 16.049/09 para matrícula dessas crianças, sendo que esta lei não faz menção à ressalva quanto ao ano de 2010 ou a qualquer outro ano.

Sendo assim, fica realmente presente uma série de indefinições na legislação estadual paranaense e, talvez por isso, no próprio Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná é enfatizado que se “(...) mantém sua preocupação com o assunto e, por esse motivo, mantém na sua pauta estudos e discussões sobre a normatização para o Ensino Fundamental com Nove Anos de duração” (Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010, p. 3). Apesar dessa ressalva, de acordo com as publicações no *site* oficial, ainda não se tem aprovado nenhum outro documento no referido estado atualizando as orientações a esse respeito que liquide essas contradições e/ou indefinições.

É importante referir que a Lei Estadual nº 16.049/09 não contextualiza os motivos de sua decisão de autorizar, em nosso estado, a entrada antecipada no Ensino Fundamental das crianças com cinco anos incompletos. Não obstante, por meio do Processo nº 449/08, em que constam a Deliberação nº 02/08- CEE/PR e o Parecer nº 02/08- CEE/PR, ambos aprovados em 10 de outubro de 2008, os quais foram suspensos posteriormente, temos acesso ao histórico relativo às discussões desse tema polêmico da data limite. Mesmo cientes de que este parecer foi suspenso, compreendemos ser fundamental apresentar algumas das suas considerações, pois ele faz parte de um contexto social paranaense que, posteriormente, resultou na elaboração da Lei Estadual nº 16.049/09.

No Parecer nº 02/08 - CEE/PR (já suspenso), que trata da consulta da Associação das Escolas de Educação Infantil de Curitiba sobre a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, fica explícito o interesse das escolas privadas, mesmo contrariando a legislação federal, de que a matrícula pudesse ser feita aos cinco anos de idade, uma vez que seus alunos do último ano da Educação Infantil já estavam alfabetizados. Esse interesse encontrou precedentes na própria

(...) edição das Leis Federais e a alteração da Constituição [que] em tempos dissonantes acabaram sendo usadas por vários segmentos de ensino para justificar a matrícula de crianças de cinco anos de idade, no 1º ano do ensino fundamental, fazendo uso de um suposto direito de continuidade de estudos para as crianças que frequentaram a Educação Infantil (Parecer CEE/PR nº 02/08, 2008, p. 4).

Este argumento foi utilizado tanto pelas escolas particulares quanto pelo Ministério Público do Paraná, o qual garantiu que os alunos das escolas públicas tivessem o mesmo direito. É importante fazer constar que neste parecer supracitado a orientação era que fossem realizadas as matrículas aos seis anos de idade. Isto significa que se legisla sobre o que seria correto e se abre precedente para que interesses econômicos e políticos sejam atendidos.

Dizemos isso porque aguardar até que o aluno complete seis anos para começar a cursar o Ensino Fundamental significa um ano mais de mensalidades na Educação Infantil, que deve ser pago pelos pais e com certeza gerou incômodo ao ponto de os interessados se mobilizarem judicialmente, como foi citado acima.

Diante do exposto, no contexto de nosso estado, de acordo com a data de nascimento da criança e o ano da matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, temos

uma sala de aula com a presença de alunos com diferentes idades (desde cinco anos recém-completados até próximo de se completarem sete anos). Tal situação pôde ser observada em nossa pesquisa de campo, especialmente na escola pública - o que será posteriormente discutido, numa seção específica.

Ao caminharmos para a finalização deste item, é importante referir que, em consulta ao *site* do MEC, visualizamos que estão disponíveis diversos cadernos de orientações para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sempre tendo como referência a criança de seis anos de idade. Por outro lado, o Estado do Paraná, embora possua a Lei nº 16.049/09, não disponibiliza em seu *site* documentos orientadores para o atendimento destas crianças de cinco anos de idade inclusas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Diante dessa realidade, podemos pensar que a criança que estiver alfabetizada não terá especificações relativas à sua idade a serem levadas em conta, como abordamos no início deste item, quando se tratava das crianças de seis anos; no entanto, nesta legislação não há o pré-requisito de que as crianças de cinco anos estejam alfabetizadas para ser permitida sua matrículas no Ensino Fundamental de nove anos, como foi a justificativa inicial.

Ao analisarmos essas políticas podemos vislumbrar claramente o que foi destacado por Souza (2006 e 2010) ao concluir que há uma grande distância entre a intenção dessas leis e a sua efetivação propriamente dita. Segundo a autora, isto se deve principalmente ao fato de as modificações não serem precedidas por discussões entre os envolvidos diretamente com a educação (professores, equipe pedagógica, pais e alunos), e também não terem a contrapartida financeira para efetivar tais propostas.

Enfim, o que ficou claro diante dos aspectos abordados é que se modifica a redação relativa à quantidade de tempo para o Ensino Fundamental de oito para nove anos, travam-se brigas judiciais para oportunizar cada vez mais cedo o acesso a esse nível de ensino, porém o que seria realmente fundamental permanece inalterado, isto é, a educação pública e gratuita, que em nosso país permanece tendo “(...) por objetivo a *formação básica* do cidadão (...)” (Lei nº. 9.394/96, 1996, páginas irregulares & Lei nº. 11.274/06, 2006, p. 1 – *italico* nosso). Ora, apenas com a Educação Básica não se formam pessoas com condições de questionar a ordem social posta, muito menos de promover qualquer mudança, e assim permanece tudo da mesma maneira.

Esta constatação precisa ao mesmo tempo ser explicitada e refutada categoricamente, pois não desejamos que ela se perpetue. Por isso compartilhamos com outros autores, como

Bifon (2009), a convicção de que é a educação de qualidade que permite a transformação do indivíduo, ao buscar o máximo de suas potencialidades por meio do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Então, não podemos nos contentar com uma educação pública e gratuita que forme um *cidadão básico*, pois isto é muito pouco diante do potencial ilimitado do ser humano, desde que lhe seja possibilitado o acesso ao conhecimento mais elaborado que tem sido produzido historicamente e culturalmente pelos homens.

Compartilhando do entendimento de Bifon (2009) e, defendemos uma educação pública que seja capaz de promover efetivamente o desenvolvimento humano, ou seja, uma educação humanizadora. Na tentativa de vislumbrar essa possibilidade é que nos encaminharemos ao próximo item.

1.3 - Educação que promove desenvolvimento ou promotora de desenvolvimento

Ao pensar em uma educação humanizadora, ou seja, aquela que promove o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, concordamos com Bifon (2009) quando enfatiza que todos os indivíduos deveriam receber uma educação de qualidade, que alcance este desenvolvimento. Sendo assim, a educação reservada ao pobre e ao deficiente e aquela reservada ao superdotado ou ao rico deveriam ter o mesmo propósito, que é transmitir o conhecimento científico capaz de conduzir o desenvolvimento de todos a patamares superiores, mesmo que isso signifique a compensação ou a suplementação desse ensino; porém, como vimos anteriormente, apenas uma pequena parcela tem acesso a essa qualidade de ensino.

Perguntamos aqui: qual seria essa educação promotora de desenvolvimento? O que significa conduzir o indivíduo ao patamar superior do desenvolvimento? Será que possuímos as condições necessárias para tanto? Quais as implicações de uma educação desse tipo?

Antes de tudo precisamos ter clareza e levar em consideração que a criança aprende bem antes de iniciar sua vida escolar, ou seja, a aprendizagem dela possui uma pré-história; assim a aprendizagem escolar parte desse conhecimento já adquirido no dia a dia da criança (Leontiev, et al., 2003). Desse modo identificamos que, antes mesmo de entrar na escola, a criança adquire noções matemáticas, visto que experienciou a divisão de um alimento com o irmão ou dimensionou o espaço destinado a cada time durante uma brincadeira de bola, dentre outras aprendizagens.

De acordo com Leontiev et al. (2003), esta aprendizagem inicial da criança se configura de modo diferenciado daquela adquirida durante o ensino escolar, aspecto que ficará mais claro ao longo do desenvolvimento desse texto.

Primeiramente é necessário destacarmos que há dois processos importantes a serem explicitados quando tratamos do bom ensino, a saber: aprendizagem e desenvolvimento. Quanto a isto, compartilhamos da compreensão de Vigotski (2001), que considera e ressalta a diferença entre esses dois processos, mas não perde de vista que eles não são totalmente independentes um do outro, uma vez que estabelecem relações complexas entre si.

A partir de pesquisas a respeito desses dois processos, Vigotski (2001) encontrou elementos para identificar quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento no indivíduo. Dessa maneira chegou a diversas conclusões, entre as quais a de que a “... aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 322), isto é, “... a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (Vigotski, 2001, p. 304).

Para esmiuçar essas conclusões utilizamos o próprio exemplo do autor: “se aprendermos datilografia, na estrutura da nossa consciência pode não haver nenhuma mudança. Mas se aprendermos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu” (Vigotski, 2001, p. 303).

Diante deste exemplo fica claro quanto a aprendizagem pode promover o desenvolvimento do indivíduo, sinalizado desta forma a importância do ensino. Sobre este aspecto, Vigotski (2001) expõe que a criança que passou pelo ensino escolar possui um desenvolvimento diferenciado daquela que não teve acesso a esse ensino, visto que, com a aprendizagem de um conteúdo, mais do que promover seu domínio, oportunizam-se à criança possibilidades diferentes em outras estruturas.

Quando falamos sobre essas possibilidades, consideramos que a aprendizagem de um conteúdo não se reflete diretamente em um desenvolvimento específico, pois não há uma relação direta entre eles, ou seja, o desenvolvimento apresenta ritmos diferentes da aprendizagem; por isso o aluno pode necessitar de diferentes etapas da aprendizagem para alcançar um desenvolvimento significativo ou aquele esperado pelo professor. É por isso que o autor (Vigotski, 2001, p. 323) destaca que “o desenvolvimento não se subordina ao

programa escolar, tem sua própria lógica. Até hoje ninguém demonstrou que cada aula de aritmética pode corresponder a cada passo no desenvolvimento, digamos, da atenção arbitrária”. Do mesmo modo, não seria essa mesma disciplina a única responsável por promover o desenvolvimento do pensamento abstrato, visto que este, assim como o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, não é decorrente do ensino de apenas uma disciplina específica.

Tendo a clareza da distinção desses dois processos, partimos para a compreensão de que o desenvolvimento se constitui em dois níveis. Assim, consideramos como *nível de desenvolvimento efetivo ou real*⁶ aquele já alcançado pela criança, o que acontece quando suas funções psicointelectuais tiverem adquirido determinado resultado no processo de seu desenvolvimento e assim permitirão que a criança realize uma atividade específica por si só. Na sequência temos que o próximo nível corresponde à área de desenvolvimento potencial, que se refere aos processos que ainda não tiveram seu desenvolvimento concretizado, ou seja, estão em fase de maturação ou de aquisição pelo indivíduo. Neste momento, diferentemente do outro, a criança precisa do auxílio de alguém mais experiente ou de algo para concluir uma determinada tarefa, e ao mesmo tempo sinaliza para aquilo que ela poderá realizar com autonomia futuramente (Leontiev et al., 2003).

Vigotski (2001) e Leontiev et al. (2003) destacam que para se determinar o desenvolvimento mental da criança é necessário considerar o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial; mas geralmente, durante uma testagem se identifica apenas o desenvolvimento efetivo da criança, isto é, aquilo que ela realiza com independência. Dessa forma, não se tem acesso aos processos de desenvolvimento que ainda estão na fase de serem adquiridos pelo indivíduo. Por outro lado, quando se considera aquilo que a criança é capaz de fazer utilizando como recurso determinadas perguntas-guias ou demonstrações, é possível identificar o seu nível de desenvolvimento potencial. É com esses dados que podemos dizer que duas crianças apresentam igual nível de desenvolvimento real, ao passo que poderão se diferenciar pelo nível de desenvolvimento potencial, quando, com o auxílio de outrem, uma e a outra apresentam desempenhos qualitativamente diferentes entre si.

⁶ É importante destacar que a nomenclatura do nível de desenvolvimento pode variar de acordo com autor ou tradução. Sendo assim, poderemos encontrar nos textos estudados os termos: real ou efetivo. O mesmo ocorre quando se trata da área de desenvolvimento potencial, que nas traduções dos textos de Vigotski pode ser denominada também como zona de desenvolvimento iminente ou proximal.

Nesse sentido, Vigotski (2001), ao trazer essa constatação para a realidade escolar, acrescenta que a diferença entre essas duas crianças será muito mais significativa no que se refere à zona de desenvolvimento imediato (nível de desenvolvimento potencial) do que pela semelhança, devido ao nível de desenvolvimento atual (real), que é o mesmo nas duas. Isto se manifesta primeiramente “... na dinâmica do seu desenvolvimento mental no processo de aprendizagem e no seu rendimento relativo” (2001, pp. 327-328). Desse modo as conclusões da sua pesquisa demonstram que “... a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças” (2001, p. 328).

Assim, quando se considera a importância da zona de desenvolvimento imediato, abre-se a possibilidade de também compreendermos o processo de imitação de outra maneira, ou seja, ao invés de menosprezá-lo, constatamos a sua importância para a aprendizagem. De acordo com Vigotski (2001, p. 331), o indivíduo só é capaz de imitar aquilo que está entre a zona de desenvolvimento imediato, portanto, como conclui o autor, a imitação é “... a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”. Desse modo, a imitação é a base para diferentes aprendizagens, como a fala e os conteúdos escolares, porque na escola a criança não aprende aquilo que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, o que ela já sabe, mas sim, aquilo que por intermédio e com a colaboração do professor se torna possível para ela, mesmo que, num primeiro momento, por meio da imitação.

Para Vigotski (2001, p. 331), o desenvolvimento adquirido por meio da imitação (...) é fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação.

Desse modo temos um movimento interessante quando falamos do processo de aprendizagem, visto que num primeiro momento o indivíduo sabe fazer algo, e na sequência se depara com uma situação em que não sabe realizar determinada atividade, mas posteriormente, por meio da colaboração da imitação, consegue executá-la. Nesta fase,

sozinho ou sem ajuda esse indivíduo não conseguiria desempenhar tal atividade, até que por fim, em outra parte desse processo de aprendizagem, ele não precisa mais de ajuda ou qualquer tipo de colaboração para conseguir executar adequadamente aquilo que se propôs, uma vez que já alcançou desenvolvimento suficiente para tanto, e o faz com desenvoltura.

Diante dessa nova compreensão sobre o desenvolvimento, também se altera a forma de compreender a aprendizagem das crianças, visto que, nesse novo prisma, esta deve ser adequada ao nível de desenvolvimento proximal e à capacidade potencial de aprendizagem delas. Isto, conseqüentemente, interfere diretamente no trabalho pedagógico, uma vez que se deixa de considerar apenas o desenvolvimento conquistado pelo aluno e se passa a compreender que “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (Leontiev et al., 2003, p. 13).

Como ilustração podemos destacar o caso da educação de deficientes intelectuais. Como desconheciam as dificuldades desses indivíduos em lidar com abstrações, os professores conduziram a proposta de trabalho com eles utilizando quase exclusivamente recursos visuais. De acordo com Leontiev et al. (2003), as pesquisas mostraram que esse ensino não contribuía para o desenvolvimento desses indivíduos, uma vez que valorizava apenas o pensamento concreto e deixava de desenvolver os poucos traços do pensamento abstrato que existiam mas eles ainda não tinham desenvoltura para utilizá-los.

Nesse sentido, “a teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (Leontiev et al., 2003, p. 13 – itálico do autor); em outras palavras, “... só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz” (Vigotski, 2001, pp. 331-332). Conclui-se que ensinar aquilo que está em nível de desenvolvimento efetivo da criança não traz benefício algum para potencializar o seu desenvolvimento. Como no exemplo acima, a utilização de recursos visuais é importante para o processo de escolarização dos alunos, desde que o professor não se limite a eles. De acordo com Leontiev et al. (2003), os recursos visuais são considerados como o ponto inicial do processo de abstração, portanto, o ensino não deve ser pautado apenas nesses recursos, sendo necessário, então, levar em conta os poucos traços de abstração que o aluno tenha, para assim conduzi-lo a um grau maior de complexidade do seu pensamento abstrato.

Diante dessa nova fórmula, o bom e necessário ensino é aquele que oportuniza a aprendizagem daquilo que o aluno não sabe, de modo a conduzi-lo ao desenvolvimento. Assim a verdadeira aprendizagem é aquela que “... motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2001, p. 334).

Nesse sentido destacamos que o processo de escolarização deve incidir entre o limiar inferior e superior da aprendizagem do aluno. De acordo com Vigotski (2001), o conhecimento desses limiares será fundamental para se proporcionar um ensino e uma aprendizagem de excelência para cada matéria, visto que a criança não consegue aprender aquilo que está além das suas possibilidades, assim como não promove seu desenvolvimento aquilo que ela já domina.

Destarte o trabalho do professor se torna mais complexo, uma vez que “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato”, isto é, aqueles processos que estão em fase de maturação e que serão o objeto da aprendizagem escolar (Vigotski, 2001, p. 333).

É por esse motivo que durante a idade escolar todas as matérias ensinadas na escola exigem do aluno mais do que ele consegue oferecer, e assim o aluno se vê obrigado a apresentar uma desenvoltura que está além das suas condições iniciais. Nas palavras do próprio autor, “... na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isso sempre se refere a um sadio ensino” (Vigotski, 2001, p. 336). Ressaltamos que essa exigência deve ocorrer em todos os níveis de educação, já a partir da Educação Infantil.

A mudança desse paradigma sinaliza a importância significativa do ensino, que ao ser adequado e exigir do indivíduo mais do que ele poderia oferecer inicialmente - portanto, atuando na área de desenvolvimento potencial, “... faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (Leontiev et al., 2003, p. 15).

No tocante ao desenvolvimento desses processos internos, fica a pergunta: qual seria essa exigência? Consideramos que o objetivo do ensino é trabalhar com conteúdos que

geralmente são desconhecidos pelos alunos e que fazem parte de um nível superior de conhecimento. Quando tratamos desse conhecimento, estamos fazendo menção ao *conhecimento científico* descrito por Vigotski (2001) aquele resultante do conhecimento produzido coletiva e socialmente por outras gerações, que permanece como referência por se constituir como o mais elaborado e significativo sobre determinado assunto, aquele que Saviani (2003) denominou de *Clássico*. É por isso que esse conhecimento exige dos alunos: ele difere do que eles já sabem, daquilo que a criança aprendeu sozinha, em sua experiência prática, pela manipulação de objetos ou a partir da sua convivência com outras pessoas. A isto damos o nome de *conhecimento espontâneo*. De acordo com o autor, ninguém adquire conhecimento científico por si só, é necessário haver mediações adequadas, é a escola o local que deve ser valorizado, ao passo que o professor se torna o responsável principal por levar seus alunos a adquirirem esse conhecimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos que a aquisição de conhecimento científico é fundamental para a formação de conceitos⁷. Em se tratando dessa formação, identificamos em nossos estudos que ela ocorre por meio de um complexo processo, por isso focalizaremos alguns dados significativos que auxiliem na compreensão da sua importância para o ensino escolar e para o desenvolvimento dos alunos.

Primeiramente destacamos que o conhecimento científico é qualitativamente superior ao espontâneo por apresentar as formas mais avançadas de categorização e generalização, estando assim em um dos extremos do pensamento; porém, mesmo destacando o valor do conhecimento científico é preciso ressaltar que este só pode ser adquirido com base no conhecimento espontâneo (Vigotski, 1996b).

Assim, de acordo com Vigotski (2001), os dois conceitos são processos diferentes, mas estão em constante relação, uma vez que para adquirir um conceito científico é necessário já ter atingido determinado nível de conhecimento espontâneo. Desse modo, dialeticamente, o aluno se apropriar de um conhecimento científico faz com que os seus conhecimentos espontâneos se revistam de maior qualidade. Assim, ao se expandirem e complexificarem, os *novos conhecimentos espontâneos* contribuirão para aquisição de outros conhecimentos científicos cada vez mais complexos.

⁷ Ainda trataremos desse assunto no próximo capítulo, mais especificamente durante a idade escolar. Nosso propósito não é detalhar a complexidade da formação de conceitos, mas caso o leitor queira ter acesso a essa questão, sugerimos a leitura de Vigotski (2001) e alguns autores contemporâneos que também abordaram esse tema como, por exemplo, Facci (2003).

Para que esse desenvolvimento se efetue gradativamente, é necessário que outros processos psicológicos também caminhem para maior grau de complexidade, ou seja, faz-se necessário que o indivíduo tenha desenvolvido diversas funções psicológicas superiores que o ajudem a adquirir esses conceitos mais elaborados, uma vez que exigirão do sujeito, por exemplo, maior tempo de concentração para escutar uma explicação do professor, maior abstração para compreendê-los, maior capacidade de discriminação, etc. Diante desses requisitos, temos que a criança em idade escolar lida com os conceitos científicos, aqueles mais abstratos, de modo diferente daquele de um aluno adolescente, visto que este último já possui desenvolvidas suas funções psicológicas superiores, o que contribui para uma relação mais complexa com os verdadeiros conceitos (Vigotski, 2001).

É fundamental destacarmos que o desenvolvimento das funções psicológicas de elementares para superiores também ocorre em relação à aquisição de conhecimento científico; então temos mais uma relação dialética que promove o desenvolvimento no sujeito. É por isso que Tuleski (2008) considera que a escola possui condições de promover em seus alunos uma verdadeira revolução interna, ou seja,

(...) a escola seria a responsável por produzir tal conflito, gerador de níveis superiores de desenvolvimento, dando tarefas cada vez mais complexas para as crianças e, ao mesmo tempo, oferecendo os recursos culturais necessários à resolução destas. Assim, a transição das funções elementares às superiores se dá através da aquisição de meios, signos, que passam a agir como mediadores para a ação. Tais mediadores são os responsáveis pelo desenvolvimento de todas as funções psicológicas (Tuleski, 2008, p. 176).

Para melhor esclarecimento a esse respeito, ressaltamos que a lei fundamental do desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores⁸ consiste em que

(...) todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Leontiev et al., 2003, p. 14 – itálico do autor).

⁸ Essas funções também podem ser conhecidas como funções psicológicas superiores.

Este sistema de aquisição das funções psicológicas superiores, de acordo com o autor supracitado, pode ser exemplificado pela aquisição da linguagem. Para Leontiev et al. (2003), a linguagem está presente na vida da criança, em primeiro lugar, de modo externo, por meio da comunicação estabelecida com outras pessoas, e só depois se constitui enquanto linguagem interna, transformando-se em função mental, que garantirá a base para o desenvolvimento do pensamento da criança.

A partir desses dados, já é possível compreender que para ocorrer desenvolvimento é necessária a aquisição de conceitos cada vez mais elaborados. Assim, a educação possui uma função muito importante, que é trabalhar com os conceitos científicos para que eles sejam apropriados por seus alunos e conseqüentemente estes se desenvolvam.

Assim, chegamos a um ponto de grande complexidade, visto que nem todo conhecimento transmitido promoverá o desenvolvimento. Tem-se aqui um objeto de muitas discussões entre diferentes pesquisadores. O que se tem de conclusivo é que o que precisa fazer parte da rotina escolar são os conteúdos clássicos; ou seja, é por meio do que se tem de mais elaborado cientificamente que se dará o desenvolvimento dos alunos.

Não obstante, como já falamos, a complexidade da aquisição dos conceitos exige do professor clareza sobre esse processo, para compreender como seu aluno se apropria desses conceitos e assim conduzir sua aula para que esse objetivo seja conquistado. Leontiev et al. (2003) contribuem para nossa percepção de complexidade da ação do professor ao esclarecerem que em cada etapa a criança passa a se relacionar de modo diferenciado com as diferentes disciplinas escolares. Desse forma, ele se vê obrigado "...a examinar de novo todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança" (Leontiev et al., 2003, p. 17).

Neste sentido, convidamos o leitor a focar sua atenção num momento particularmente importante, que é o início da escolarização no Ensino Fundamental em nosso país e especialmente no Estado do Paraná. Como destacaram Leontiev et al. (2003), ao preparar sua aula o professor deverá levar em conta a maneira como seus alunos se relacionam com os conteúdos propostos. De acordo com a legislação destacada anteriormente, no primeiro ano dos nove destinados ao Ensino Fundamental o professor terá como alunos crianças de diferentes idades e em diferentes níveis de desenvolvimento, e assim possivelmente estarão se relacionando de maneiras diferentes. Neste contexto, o professor terá que possuir uma boa formação para poder conduzir o processo de escolarização de cada um de seus alunos.

De acordo com diferentes pesquisas - como Rocha (2007 e 2009) e Marega (2010) -, este período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é delicado, pois existem compreensões equivocadas de como conduzir as atividades pedagógicas com estas crianças. A partir destas pesquisas, temos clareza da necessidade de se propor um ensino que consiga estabelecer relações intrínsecas entre as atividades lúdicas e as atividades de estudo, especialmente no primeiro ano. Os motivos pelos quais isto é necessário ficarão mais claros na próxima seção, quando trataremos da forma de os homens se relacionarem com as pessoas e os objetos no decorrer do seu desenvolvimento.

Cumprir lembrar que desde a Educação Infantil devem ser tratados conteúdos elaborados para que o Ensino Fundamental dê continuidade à oferta desses conteúdos aos alunos. Como já dissemos, essa forma de trabalho na Educação Infantil não significa que as crianças serão colocadas em filas e lhes serão oferecidas atividades exclusivamente de escrita; pelo contrário, concordamos com a eficiência das atividades lúdicas para a aquisição dos conteúdos escolares preestabelecidos nos currículos do respectivo nível escolar.

Em sua pesquisa, Rocha (2009) identificou que a grande maioria das escolas pesquisadas não oportunizava momentos em que os jogos de faz-de-conta pudessem se desenvolver, visto que os professores não tinham a compreensão da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil e a consideravam como de menor importância, se comparada a atividades de alfabetização ou relativas às noções matemáticas. Assim, as instituições não seguiam as orientações expressas nos documentos oficiais específicos para o atendimento dessa nova clientela do Ensino Fundamental de nove anos, os quais destacam a importância do brincar.

Enfim, para um professor estar capacitado para desenvolver seu trabalho de modo assertivo e cumprir com o objetivo da Educação de transmitir conhecimentos científicos cada vez mais elaborados e assim oportunizar que seus alunos se desenvolvam qualitativamente, este professor precisa estar ciente da sua função, de modo que direcione intencionalmente e de forma adequadamente sistematizada a aprendizagem de seus alunos nos seus respectivos níveis de ensino. Não obstante, como já discutimos no início desta seção, esta tarefa não é tão simples como se possa imaginar; no seu entremeio há interferências significativas que implicam na qualidade desse processo de escolarização (pouco investimento financeiro, falta de profissionais de educação, má formação dos professores, etc.) e especialmente no desenvolvimento dos alunos e na atuação do professor.

Neste sentido, Mello (2006, p. 94) sintetiza assertivamente como deveria ser o trabalho do professor e o que é de responsabilidade desse profissional:

(...) analisar as interpretações que as crianças fazem da cultura de que se apropriam e garantir sua adequada apropriação, conhecer a situação social de desenvolvimento das crianças, fazer incidir o ensino em sua zona de desenvolvimento próximo, criar novas necessidades humanizadoras nas crianças, além de mediar e criar mediações para garantir o acesso das crianças ao conjunto da cultura de forma a garantir que se apropriem dela ao máximo de modo a reproduzir para si as funções psíquicas superiores sob a forma das máximas qualidades humanas, enfim intencionalizar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças constitui desafio que qualifica profundamente o trabalho do professor.

Seguindo essa mesma linha, Bifon (2009, p. 144) destaca, de modo mais abrangente, que

(...) o desafio que se põe, portanto, é pensar a educação dentro dessa diretriz, desde a fundamentação teórica mais ampla até as atividades e relações dentro da sala de aula, focando o tempo todo na melhor forma de transmitir os conhecimentos científicos de modo a desenvolver a abstração nas crianças. É pensar como mostrar a concreticidade para as crianças, o contexto histórico e dialético daquilo que aparentemente é natural; é desvelar as contradições e ideologias, levando as crianças da condição sem mediação de movimento, sem reflexão, à condição reflexiva. É reequipar as crianças, ampliando a zona de desenvolvimento potencial e criando possibilidades, visto que, se a medida da apropriação da experiência histórica e social é a medida da riqueza dessas potencialidades, e se no socialismo o conhecimento deixa de ser propriedade privada para ser propriedade coletiva, a tarefa da escola torna-se ainda mais essencial no desenvolvimento integral de todos os homens.

Neste momento vamos delineando o que consideramos ser promotor de desenvolvimento. Neste sentido, destacamos que o alcance de patamares superiores de desenvolvimento só poderá ocorrer por intermédio de um ensino de qualidade, como esse citado acima, que utiliza o saber científico de modo crítico, instrumentalizando os indivíduos a perceberem as ideologias dessa sociedade capitalista que se instala na própria elaboração do

conhecimento e o acompanha até a sua transmissão. Desse modo, não concordamos com a disponibilização do conhecimento fragmentado à grande maioria da população (filhos da classe trabalhadora).

Infelizmente esta educação de qualidade ainda não está disponível a toda a população, mas identificamos pontualmente algumas tentativas de alcançar esse objetivo. Bifon (2009) salientou que são escassos em nossa sociedade os exemplos de uma educação que tente ser humanizadora (ex: Currículo Municipal de Educação de Cascavel e o Caderno de Educação Especial de Sarandi de 2004) e se insira no setor público de Educação. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se objetivava uma melhoria da educação pública e iniciava-se a colheita dos frutos dessas iniciativas (organização, reflexão e crítica), logo começaram os boicotes, implicando no encerramento legal de tais propostas. Mesmo diante dessas perdas, concordamos com a autora em que iniciativas como essas deixam sinais que podem ser em novo momento histórico, ser retomados e, quiçá, ser utilizados como base para novos avanços. Pois se continua defendendo “... que a escola assuma como meta a superação da sociedade alienada, buscando formar sujeitos comprometidos com a transformação (...)” (p. 146).

Para finalizar este tópico, destacamos que alguns dos elementos discutidos aqui, como desenvolvimento das funções psicológicas e formação de conceitos, serão novamente abordados na próxima seção, devido à relação intrínseca que possuem com o desenvolvimento humano, que é objeto da nossa pesquisa.

Em síntese, professor bem-formado, currículo bem-elaborado e constituído do que se tem de mais elaborado social e coletivamente, metodologia assertiva, mediações adequadas e recursos financeiros devidamente utilizados são elementos necessários para uma educação de qualidade e promotora de desenvolvimento.

Após a discussão que desenvolvemos nesta seção, consideramos ser possível compreender a periodização do desenvolvimento humano de outra maneira, de modo a percebermos que ele se dá intrinsecamente atrelado às condições materiais que o indivíduo vivencia. É como base nisso que nos encaminhamos para a próxima seção.

2.0 - PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção faremos um resgate da Teoria da Periodização do Desenvolvimento Humano, inicialmente elaborada por L. S. Vigotski (1896 – 1934) e A. N. Leontiev (1903 – 1979) e posteriormente desenvolvida por D. Elkonin (1904 – 1984), V. Davidov (1930 – 1998), e outros continuadores. A princípio traremos os conceitos mais significativos para a compreensão dessa teoria, e na sequência apresentaremos as diferentes fases do desenvolvimento, já citadas anteriormente. Ressaltamos que, por conta das possibilidades desse trabalho, aprofundaremos nossa discussão sobre a idade escolar, visto que os questionamentos aqui colocados estão imersos nessa fase do desenvolvimento humano.

Iniciamos nossos estudos tendo como fator motivador a questão fundamental abordada por Vigotski (1996, p. 3 – tradução nossa), o qual afirma que as “forças que conduzem nosso comportamento variam em cada idade e estágio de desenvolvimento, determinam as mudanças que ocorrem no próprio comportamento⁹”. Desse modo, entendemos ser necessário compreendermos melhor como essas forças motivam o comportamento e o desenvolvimento da criança no estágio escolar, em nosso contexto social e histórico.

De acordo com diversos autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski (2006), Leontiev (1978), Elkonin (1987; 1998) e Davidov (1988), o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre de modos diferentes nas diversas fases de nossa vida, e isto se dá por meio de uma atividade dominante/principal, que é responsável por suprir as necessidades pertinentes a cada um dos estágios do desenvolvimento.

Fazendo uso das palavras de Leontiev (1978), ressaltamos que, embora se tenha estabelecido uma periodização do desenvolvimento do psiquismo humano, esta não pode ser considerada rígida e/ou estática, uma vez que estabelece estreitas relações com as condições históricas e concretas que o indivíduo vivencia e das quais faz parte. Segundo o citado autor, “a influência das condições históricas concretas exerce-se tanto sobre o conteúdo concreto de tal a tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto [...]” (1978, p. 294).

⁹ Texto original em espanhol: “(...) fuerzas motrices de nuestro comportamiento varían en cada etapa de la edad y su evolución determina los cambios que se producen en la propia conducta” (VIGOTSKI, 1996, p. 3).

Neste aspecto, concordamos com Mascagna (2009) e outros autores (Facci, 2003; Reis, 2011) quando destacam que, quando estamos inseridos numa realidade repleta de determinantes concretos e históricos, não podemos reduzir a periodização a uma simples maturação orgânica, pois as particularidades psíquicas ultrapassam os aspectos biológicos, ao ponto de não dependerem deles. Tolstij (1989) adverte que, ao falarmos da idade do homem, fazemos referência a algo que vai além do tempo individual que esse homem passou em sua vida. Assim, conforme a Psicologia Evolutiva,

o caminho vital para o homem está dividido em uma série de estágios; por isso se pode utilizar o conceito de idades da vida, as que apresentam conteúdos psicológicos diferentes e se substituem umas as outras no processo de formação e desenvolvimento da personalidade ¹⁰ (Tolstij, 1989, p. 15 – tradução nossa).

Acreditamos ser pertinente neste momento explicitar melhor qual é a periodização do desenvolvimento psíquico humano a que estamos nos referindo. Como já dissemos, esta periodização é organizada em alguns estágios, os quais representam as diferentes maneiras de o indivíduo se relacionar com as pessoas e objetos durante sua vida. De acordo com Leontiev (1978), é o lugar que o indivíduo ocupa e o papel que ele representa nas relações sociais o que delimitará em que estágio do desenvolvimento ele se encontra. Esse lugar ocupado e o papel representado traduzem-se na atividade dominante/principal desempenhada pelo indivíduo na sociedade.

Asbahr (2011, p. 47) destaca que primeiramente, quando refletimos sobre a periodização, devemos ter clareza quanto à situação social do indivíduo; assim, ao pesquisarmos sobre a criança, precisamos considerar “(...) que a relação da criança com o meio social é uma relação dinâmica e ativa e que a realidade social é muito mais complexa do que o entorno do sujeito”.

De acordo com Leontiev (1998), para se compreender como se estabelecem e se relacionam as forças condutoras do desenvolvimento psíquico é necessário, primeiramente, considerar as alterações ocorridas no lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Afirma o autor:

¹⁰ Texto original em espanhol: “(...) la psicología evolutiva considera que el desarrollo de la persona es un proceso integral. Sin embargo, el camino vital del hombre está dividido en una serie de estádios; por eso se puede utilizar el concepto de edades de la vida, las que presentan contenidos psicológicos diferentes y se sustituyen unas a otras en el proceso de formación y despliegue de la personalidad” (Tolstij, 1989, p. 15).

todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (Leontiev, 1998, p. 63)

Assim, fica evidente a necessidade de iniciarmos nossos estudos esclarecendo como se dá o desenvolvimento da atividade da criança, pois ao lançarmos nosso olhar para as condições concretas de vida da criança, é possível a identificação das condições externas e as potencialidades do indivíduo. Desta maneira, com um estudo fundamentado na

(...) análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 1998, p. 63).

É por esse motivo que dedicaremos outro momento para analisar, mesmo que de modo preliminar, a concepção de infância em nossa sociedade, para então clarificar qual seria sua situação social em nossa sociedade e a influência da Educação nesse processo.

Antes de continuar, achamos oportuno esclarecer que nem todo processo executado pelo homem pode ser chamado de atividade. Sendo assim, faz-se necessário definir conceitos importantes, como operação, ação e atividade.

Os processos designados como atividades são aqueles por meio dos quais o homem estabelece relações com o mundo e com isso satisfaz sua necessidade. Sendo assim, o processo que não estabelece relação alguma com o mundo nem satisfaz nenhuma necessidade se traduz em uma ação. Isto fica claro no exemplo a seguir, em que um aluno estuda para prova por meio da leitura de um livro. Sobre casos como este afirma Leontiev (1998, p. 68):

se nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava do roteiro do teste, prontamente abandonou a leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia

a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo.

Assim, nesse caso, a leitura do livro se configura como uma ação capaz de ajudar o estudante a desempenhar a atividade de preparação para o exame.

De acordo com Leontiev (1978), uma operação corresponde a uma forma de se executar uma ação, e uma mesma ação pode ser desempenhada por diferentes operações, ao passo que pode ocorrer o inverso, de forma que ações diferentes podem ser executadas pelas mesmas operações.

Com base nestas informações e a consciência de ter compreendido o que seja atividade, podemos fazer referência ao conceito de atividade dominante. Segundo Leontiev (1978), a atividade dominante não é aquela predominante quantitativamente no dia a dia do indivíduo, nem significa que seja a mais executada, mas é aquela que naquele momento é responsável por ter maior valor para o desenvolvimento interior da personalidade da criança. Destarte, a atividade dominante/principal é aquela “(...) cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1998, p. 65).

Consideramos necessário explicitar, mesmo que sucintamente, o que Leontiev (1998) avaliava como sendo atributos característicos da atividade principal. Neste sentido, segue abaixo uma citação direta dos três atributos da atividade principal da criança:

1- Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual estes são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa aprender de brincadeira [...] **2- A atividade principal é aquela na qual [,] processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.** Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade

principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela [...] 3- **A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.** É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ('O que é um soldado do Exército Vermelho?', 'O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?'); e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (Leontiev, 1998, pp. 64-65 – negrito nosso).

Ainda em relação à atividade principal, destacamos que cada uma delas possui um conteúdo específico e obedece a uma sequência temporal para se constituir, estabelecendo para tanto uma relação íntima com a idade. A esse respeito Leontiev (1998) destaca que o conteúdo da atividade principal é resultado das condições concretas de vida. Assim, cada novo indivíduo e cada geração vivenciam períodos e contextos históricos diferenciados e já postos, os quais são responsáveis por produzir o conteúdo condizente com a atividade principal; portanto podemos considerar a possibilidade do caráter periódico do desenvolvimento psíquico, desde que atrelado às mudanças das condições concretas de vida.

Considerando-se que o desenvolvimento humano está dividido em uma série de períodos e que cada um deles apresenta uma atividade dominante, tem-se que estes períodos não possuem uma relação exclusiva com os aspectos biológicos, visto que a forma como a sociedade se organiza será decisiva para mudanças nos diferentes períodos. Assim, de acordo com Leontiev (1978), a sequência de atividades dominantes, constatada e estudada pelos autores soviéticos, pode variar, pois uma sociedade dividida em classes não oportuniza condições adequadas de vida a uma quantidade considerável da população.

Assim sendo, ao contrário do que muitos possam pensar, temos que (...) a brincadeira não foge de sua marca histórico-social, portanto, tomada como fruto de nossa história social, para muitas crianças ela simplesmente não existe, porque a infância lhes é negada. Assim, afirmamos (...) que a brincadeira não é algo natural e espontâneo, inerente ao ser infantil, podendo não se desenvolver dependendo da inserção que a criança possui em nosso mundo (Arce & Duarte, 2006, p. 8).

Essa exemplificação nos alerta para um fato importante sobre a periodização: de um estágio para outro a duração também será alterada, na medida em que as condições e necessidades históricas daquele período levem a isso (Leontiev, 1978; Elkonin, 1998; Facci, 2003). Sendo assim, poderemos visualizar também uma ampliação em determinados estágios do desenvolvimento e/ou uma diminuição em outros.

Nesse contexto visualizamos situações em que, para algumas crianças, o brincar não se constitui como atividade principal ou que em algumas sociedades o tempo de preparação para o mercado de trabalho pode ser maior ou menor diante das necessidades sociais, uma vez que “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (Leontiev, 1998, p. 65).

Assim, levando em conta esta possibilidade de considerar o caráter periódico do desenvolvimento psíquico, alguns autores iniciaram a elaboração diferenciada da teoria da Periodização do Desenvolvimento Humano e outros continuaram esses estudos. Primeiramente temos que Vigotski iniciou a elaboração de alguns períodos dessa periodização, que são retratados da seguinte maneira: idade pré-escolar, idade escolar, adolescência, jovem/adulto. Em cada uma dessas etapas apresenta-se uma atividade dominante/principal diferente, que, ao contrário das outras atividades, é capaz de impulsionar o desenvolvimento psicológico do indivíduo naquele momento (Leontiev, 1978).

É importante ressaltar que para refletir sobre o desenvolvimento humano traremos as contribuições de outros autores, visto que esses pesquisadores deram continuidade aos estudos de Vigotski, e assim complementaram sua pesquisa sobre esse assunto. Com base nisso temos que a sequência do desenvolvimento humano pode ser visualizada de modo mais elaborado da seguinte maneira: primeira infância (infância e infância precoce); segunda infância (idade pré-escolar; idade escolar); adolescência (adulto/jovem); e velhice. Destacamos que as atividades dominantes/principais desses estágios consistem respectivamente em: comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetual manipulatória, jogo/brincadeira, estudo, comunicação íntima entre os jovens, estudo/trabalho e trabalho. Já Tolstij (1989) assim define os marcos do desenvolvimento evolutivo: infância, adolescência, juventude, maturidade, velhice e morte.

Para Leontiev (1978), a passagem de um estágio do desenvolvimento a outro surge da necessidade do indivíduo de encontrar uma atividade que lhe faça sentido, que corresponda às suas novas possibilidades, que supra suas necessidades. Sendo assim, uma criança reorganiza

sua atividade na medida em que percebe que sua capacidade já superou as exigências que lhe eram impostas. Essas situações contraditórias permitem uma mudança decisiva e qualitativamente superior no seu desenvolvimento. Assim, “ela [a criança] se torna consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização leva-a a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores” (Facci, 2006, p. 18).

Para compreender como se dá a mudança de uma atividade principal para outra, Leontiev (1998, p. 67) utiliza como critério “(...) precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”. Assim sendo, a criança modifica sua forma de se relacionar com o que está à sua volta (pessoas e objetos).

Ainda sobre o momento de transição, há concomitância entre as atividades dominantes, a que existia e aquela que assumirá o seu lugar, ou seja, uma está perdendo força enquanto a outra começa a se destacar. Mudar de uma fase para outra não significa que a atividade dominante anterior deixe de existir, mas sim, que ela perde sua intensidade enquanto motivadora do desenvolvimento e se alia às outras atividades (Leontiev, 1978; 1986).

Nesse contexto fica nítida a contradição entre as potencialidades e o modo de vida da criança, o qual ela já superou. Com isso a atividade dominante anterior é superada e o indivíduo, ou, neste caso, a criança, passa para outro estágio do desenvolvimento psíquico (Leontiev, 1998). Mais a diante, quando tratarmos da transição entre os diferentes períodos de desenvolvimento, voltaremos a falar sobre esse momento contraditório.

Conforme o exemplo de Leontiev (1978, 1998), no início e meados do Jardim Infância¹¹ a criança tem grande interesse pela vida em grupo, por seus jogos – enfim, tudo o que faz tem grande sentido para ela. Por isso ela partilha suas conquistas, relata os acontecimentos, canta as canções aprendidas e não se incomoda com o fato de o adulto não lhe dar toda a atenção, por nesse momento, ter a possibilidade de se expressar é o suficiente para ela; mas ao fim dessa etapa identifica-se o aumento do conhecimento e das capacidades da criança, com isso, ela perde gradativamente o interesse pelas atividades do Jardim de Infância, e a atividade desenvolvida até então perde o sentido, o que a leva a tentar encontrar nela outro conteúdo. Assim, a criança procura viver de modo mais independente e busca

¹¹ Leontiev (1998) faz referência ao Jardim de Infância. Em nossa pesquisa compreendemos esse momento como aquele referente aos dois últimos anos da Educação Infantil.

autoafirmação, e isto a leva a transgredir regras e disciplinas a ela impostas até o momento, e ela passa a se interessar cada vez mais por crianças mais velhas, pelo pátio e pela rua.

Leontiev (1998) destaca que é neste contexto que podemos visualizar a crise dos sete anos de idade. Segundo o autor, essa crise se torna mais grave quando a criança não está na escola, quando é tratada de modo infantilizado e quando a criança não tem em sua família atribuições condizentes com suas capacidades. Em decorrência disso, podemos dizer que “a criança, carente de obrigações sociais, acaba por encontrá-las por conta própria, talvez de forma bastante anormais” (p. 67).

Nesse momento, faz-se necessário trazeremos algumas informações acerca desses momentos críticos do desenvolvimento psíquico, os quais, de acordo com Leontiev (1978), podem ou não vir acompanhados de crises, embora essas crises estejam sempre relacionadas às mudanças de estágio do desenvolvimento. Neste sentido, podemos afirmar que os momentos críticos e de ruptura são os que promovem qualitativamente o desenvolvimento; todavia, não necessariamente todo indivíduo passará por uma crise. Desse modo, desde que controlemos racionalmente esse processo, as crises não precisam fazer parte do desenvolvimento. Por outro lado, quando as crises se apresentam, indicam uma mudança ou um momento crítico que não ocorreu ao seu tempo ou de modo controlado.

Dada a importância que têm as crises evolutivas do desenvolvimento, é preciso que compreendamos um pouco melhor esse momento. Podemos dizer que a crise sinaliza claramente o momento em que se desenvolve uma nova qualidade psíquica, superação que se dá com base no velho conteúdo existente (Vigotski, 1996).

Vigotski (1996a), ao estudar as diferentes idades, pondera que cada uma delas possui uma frequência diferenciada em seu desenvolvimento, o que, dito de outra forma, significa que algumas idades possuem um curso lento e estável de transformações, enquanto outras se caracterizam por períodos críticos, em que as transformações ocorrem de maneira abrupta, e rapidamente a personalidade infantil se modifica totalmente. De acordo com o autor, há uma alternância entre a frequência dessas idades: ora temos um desenvolvimento mais estável, ora um mais crítico.

De acordo com alguns autores (Tolstij, 1989; Vigotski, 1996; Asbahr, 2011), por mais que sejam reconhecidas empiricamente as idades críticas, estas foram pouco estudadas teoricamente e nem sempre incluídas na periodização. Apesar disso, considerando a importância que elas representam para o desenvolvimento psíquico, achamos conveniente

fazer algumas considerações a respeito dessas idades, que já foram reconhecidas como “enfermidade do desenvolvimento”.

Assim, como já foi sinalizado durante a exposição da sequência de idades na periodização do desenvolvimento, quando falamos em crises também identificamos que alguns autores trazem dados em que suas teorias se complementam mutuamente. Assim, de acordo com Davidov (1988), os pontos decisivos (pivotalis) do desenvolvimento podem ser observados nas seguintes idades: aos três anos, aos sete anos e aos treze anos. Por outro lado, também existem autores – entre eles Vigotski (1996) - que consideram que a crise do desenvolvimento humano também ocorre no pós-natal e com um ano de idade, além dos três e sete anos, e utilizam o conceito de adolescência para sinalizar o período de crise. Leontiev (1998) considera a ocorrência dessas crises nas seguintes idades, três anos, sete anos, adolescência e juventude.

De acordo com Vigotski (1996), esses períodos críticos possuem três características fundamentais, a saber: primeiramente, mesmo existindo um ponto culminante em todas as idades, sua origem é imperceptível, impossibilitando a definição de quando uma crise se inicia e quando ela termina; na sequência esses períodos se tornam desafiadores no que se refere à educação dessas crianças, visto que elas se tornam conflitivas com elas próprias e com as pessoas que estão à sua volta; por fim, a criança tem uma tendência ao negativismo, isto é, tende a não aceitar mais aquilo que fazia antes ou que lhe era exigido e por vezes torna-se desobediente e contestadora, o que com frequência gera conflitos com os adultos, pais e professores. É preciso lembrar que esse momento crítico do desenvolvimento pode-se dar de maneira diferenciada para cada indivíduo.

É importante ressaltar que esses aspectos negativos da idade crítica e o conteúdo destrutivo das crises são capazes, como já foi dito, de eliminar tudo o que foi formado até então; mas é por conta disso que é possível o surgimento de novas formações psicológicas. Assim, fica evidente o caráter dialético desse momento, uma vez que é capaz de destruir tudo aquilo que caracterizava a personalidade infantil e ao mesmo tempo promover a construção de algo qualitativamente novo em sua personalidade; portanto, nesse processo há também algo de positivo (Tolstij, 1989; Asbahr, 2011).

Como referimos anteriormente, após cada momento crítico tem-se o desenvolvimento qualitativo de novas formações, ou seja, tem-se a aquisição de neoformações específicas de cada idade. As neoformações se diferenciam pelo fato de elas serem desenvolvidas a partir

das necessidades históricas de cada período, e cada uma delas servirá posteriormente como base para as próximas neoformações (Vigotski, 1996). Desta forma, o pensamento abstrato, por exemplo, terá seu desenvolvimento *a posteriori*, a partir do desenvolvimento da imaginação, durante a idade escolar. Para melhor compreensão disso preferimos falar das neoformações no decorrer das considerações de cada idade, o que faremos na sequência.

Antes de darmos continuidade, faz-se necessário ressaltar que estas neoformações podem não se desenvolver, ou apresentar dificuldades em ser adquiridas, caso a pessoa ou a criança não tenha assimilado por completo a forma anterior da atividade. Esta situação dificulta ou impede que ela passe para uma atividade nova e qualitativamente superior do desenvolvimento (Tolstij, 1989).

Ao fazer essas considerações podemos passar para outro momento, no qual explicitaremos como se traduzem os períodos do desenvolvimento humano e suas respectivas atividades dominantes/principais.

Conforme Elkonin (1986; 1987), podemos dividir todas estas atividades dominantes em dois grandes grupos, considerando as características objetivas e o conteúdo de cada uma delas. O primeiro grupo diz respeito ao *sistema criança-adulto social*, que “(...) inclui as atividades pelas quais há um grande entendimento dos sentidos fundamentais da atividade humana e assimilação de tarefas, motivos e as regras estabelecidas nas relações entre os homens”¹² (1986, p. 37 – tradução nossa). Já o segundo grupo é o do *sistema criança-objeto social*, que “(...) é constituído pelas atividades, pelas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente estabelecidos com objetos e dos padrões que destacam os diversos aspectos dos objetos”¹³ (1986, p. 38 – tradução nossa).

É importante dizer que há uma alternância entre os sistemas no decorrer dos diferentes períodos, isto é, em cada período e atividade dominante há um sistema específico que prepara o indivíduo para o próximo período e atividade dominante, que apresentará outro sistema e este terá o mesmo propósito e assim sucessivamente durante todo o desenvolvimento humano; portanto podemos dizer que ora o indivíduo se relaciona com as pessoas, ora seu

¹² Texto original em espanhol: “(...) entran as actividades, mediante las cuales tiene lugar una intensa comprensión de los significados fundamentales de la actividad humana y la asimilación de las tareas, los motivos y las normas de las relaciones entre los hombres” (Elkonin, 1986, p. 37).

¹³ Texto original em espanhol: “(...) está constituído por las actividades, mediante las cuales tiene lugar la asimilación de los procedimientos socialmente establecidos con objetos, y de los patrones que destacan en los objetos sus distintos aspectos” (Elkonin, 1986, p. 38).

relacionamento será com os objetos (Elkonin, 1986, 1987). Para melhor representação dessa alternância, montamos a tabela abaixo.

Tabela nº 2: Alternância entre os sistemas de relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo da vida

ÉPOCAS	PERÍODOS	ATIVIDADE DOMINANTE	SISTEMA
PRIMEIRA INFÂNCIA	Infância	Comunicação emocional direta	Criança-adulto social (1º grupo)
	Infância Precoce	Atividade objetal manipulatória	Criança-objetos social (2º grupo)
SEGUNDA INFÂNCIA	Pré-escolar	Jogo de papéis	Criança-adulto social (1º grupo)
	Escolar	Atividade de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)
ADOLESCÊNCIA	Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Criança-adulto social (1º grupo)
	Jovem/adulto	Atividade profissional de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados de Elkonin (1986; 1987).

Com base nesta tabela podemos explicitar que o *sistema criança-adulto social* está presente nas seguintes atividades dominantes: comunicação emocional direta, jogo de papéis e comunicação íntima pessoal. Por sua vez, o *sistema criança-objeto social* abarca outras atividades dominantes, a saber: atividade manipulatória com objetos, atividade de estudo e atividade profissional de estudo. Faz-se necessário destacar que esse esquema agrega apenas os períodos estudados por Elkonin, por isso não temos os dados relativos aos períodos posteriores do desenvolvimento humano, como a *velhice*.

Na sequência faremos uma breve explicação sobre as etapas do desenvolvimento humano, porém nos dedicaremos especialmente no período escolar e sua atividade dominante/principal.

Vigotski (1996) considera como o primeiro momento crítico o pós-natal, em que a criança muda totalmente sua forma de existir e precisa aprender a viver de modo diferente

daquele com o qual que estava acostumada: deixa de ser dependente direta do organismo da mãe e passa ser dependente indireta do adulto que cuidará dela.

A primeira época do desenvolvimento humano se refere à primeira infância, a qual corresponde aos três primeiros anos de vida da criança. De acordo com Bissoli (2005, p. 159), este é um momento¹⁴ fundamental para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que nele são constituídas as bases em que futuramente se fundamentará o desenvolvimento do psiquismo. Para a autora, a primeira infância se traduz na “(...) entrada da criança no mundo social, através do adulto, característica primordial dessa etapa, é fundamento de todas as apropriações e das transformações fundamentais dos reflexos inatos, próprios da espécie humana, em reflexos psíquicos, cognitivos e afetivos, socialmente mediados”.

A **Primeira Infância** é constituída pelos períodos *infância* e *infância precoce*, cujas atividades dominantes são, respectivamente, *comunicação emocional direta com o adulto* e *atividade objetal manipulatória*.

Durante as primeiras semanas de vida até um ano de idade, a atividade dominante/principal que guia o desenvolvimento da criança é a *comunicação emocional direta com os adultos*. Temos que a criança em seu início de vida está totalmente indefesa e precisa do adulto para sobreviver; sendo assim, é da relação com esse adulto que dependerá sua sobrevivência e é por meio dele que todas as suas relações com o mundo serão estabelecidas (Elkonin, 1987; Davidov, 1988).

É importante referir que tanto a falta quanto o excesso na comunicação emocional direta com o adulto podem influenciar inteiramente o desenvolvimento psíquico neste período (Elkonin, 1987).

De acordo com Davidov (1988b, p. 42), inicialmente a comunicação (...) se dá através do sorriso da criança, que atrai e mantém a atenção do adulto (sendo que esta atitude é um tipo especial de convite para a comunicação feita através de mímica). No final do segundo mês de vida surge o que é conhecido como o ‘complexo de animação’, que tem dois componentes de grande significância no aspecto da comunicação: animação motora e vocalização. Neste período, a criança começa a mostrar uma atitude positiva em relação ao adulto que além de ser seu meio de existência (pois é a única pessoa que satisfaz as necessidades orgânicas da criança),

¹⁴ De acordo com Souza (2007), a autora Bissoli utiliza o termo momentos em vez de períodos por considerar que o primeiro seja mais condizente com a ideia do movimento dinâmico e dialético do desenvolvimento humano.

passa a ser também o foco da sua necessidade percebida. Esta necessidade percebida é uma formação que não é secundária e nem originada de outras necessidades do bebê. Ela serve como base inicial para todas as atividades que serão realizadas durante o resto da sua vida.

A neoformação mais importante desse período se traduz no “(...) domínio da forma humana de estruturação das relações com o mundo” (Asbahr, 2011, p. 55). Além disso, Davidov (1988) fala da disposição para pegar objetos à sua volta e das diferentes aquisições de ações perceptuais.

Ao se aproximar o final do primeiro ano de vida ocorrem mudanças na maneira de a criança lidar com o meio externo: ela apresenta maior desenvolvimento motor, porta-se de modo mais autônomo, algumas já caminham e iniciam a expressão verbal. Estas aquisições acompanharão a criança durante toda a sua vida e indicam a necessidade de mudança na posição ocupada por ela na sociedade, isto é, representam uma nova situação social de desenvolvimento - portanto, indicam a mudança de atividade dominante/principal (Bissoli, 2005).

Durante esse momento,

(...) a criança apresenta um posicionamento mais ativo e não aceita mais, de forma tranquila, que o adulto lhe carregue no colo durante o tempo todo, ou que não a deixe segurar a mamadeira e outros objetos, deseja mover-se de acordo com sua própria vontade (Bissoli, 2005, p. 166).

Essa situação sinaliza a existência de um momento crítico do desenvolvimento e a possibilidade da ocorrência da *crise do primeiro ano de vida*, visto que a posição ocupada pela criança já não corresponde às suas possibilidades e às suas novas necessidades. Vale lembrar que para alguns autores, como Tolstij (1989), esta seria a primeira crise do desenvolvimento psíquico.

De posse dessas novas formações e diante dessa possibilidade de uma nova posição social, há um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, fazendo que ela apresente uma nova forma de se relacionar, agora voltando seu interesse para os objetos sociais. Assim, a atividade dominante/principal deste período é a *atividade objetal manipulatória*, que

conduzirá o desenvolvimento da criança até os três anos de idade. A criança nesse período reproduz, inicialmente por meio da colaboração do adulto,

(...) as ações humanas com o mundo dos objetos e apropria-se deles, isto é, passa a dominar os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Tal atividade produz uma mudança na percepção da criança e as coisas percebidas passam a adquirir um significado e destinação social (Asbahr, 2011, p. 55).

Com o surgimento das primeiras palavras, pela criança,

(...) tem início o processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil (Davidov, 1988b, p. 41).

De acordo com Asbahr (2011), as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e à tomada de consciência possível por meio da aquisição da linguagem; além disso, indicam a formação da inteligência prática.

Na primeira infância a criança busca satisfazer imediatamente suas necessidades, sendo demasiadamente difícil protelar essa satisfação, visto que, para o bebê/criança, as pessoas que a rodeiam sabem exatamente seus desejos, mesmo que estes não sejam expressos por eles (Bissoli, 2005).

Resumindo o processo, nesta época – primeira Infância – desenvolvem-se diversas funções psicológicas, como percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento; e é por meio das atividades dominantes/principais desse estágio que aumentará o grau de complexidade dessas funções (Bissoli, 2005, p. 165).

Ao caminhar para o final desse período a criança possui mais clareza sobre suas ações e possibilidades, observa as ações desempenhadas pelos adultos que ainda é impedida ou incapaz de executar. (Elkonin, 1998; Asbahr, 2011).

Diante dessa contradição, mais uma vez nos deparamos com um momento crítico, que, como já foi dito, poderá se transformar em uma crise: a crise dos três anos. Como qualquer outra crise, esta se deve ao fato de a criança não conseguir satisfazer suas necessidades ou precisar reprimir as novas necessidades que surgem ao findar cada etapa (Vigotski, 1996).

Poderíamos citar diferentes exemplos, mas basta dizer que, ao desejar dirigir o carro do pai a criança é impedida de fazê-lo, e isso lhe causa uma frustração muito grande.

Esta contradição vivenciada pela criança a leva a procurar, de algum modo, resolvê-la, e assim o jogo surge como uma alternativa viável (Elkonin, 1998; Asbahr, 2011). Neste sentido, a criança poderá fazer de conta que dirige o carro do pai, mesmo não tendo condições reais para isso - alternativa que indica alteração da atividade dominante da criança. Geralmente isso ocorre após os três anos de idade e marca também a mudança de uma época.

Começa então a **Segunda Infância**, que marca a *idade pré-escolar* e vai até aproximadamente seis anos. Nesse período a criança continua tendendo à realização imediata das suas vontades, porém não mais como antes: agora a brincadeira surge como a alternativa mais eficaz para satisfazer de modo imaginário e ilusório os desejos que até então era impossível realizar (Vigotski, 2008). Assim a atividade dominante/principal que guiará todo o desenvolvimento da criança nesse período será o *jogo de papéis* (jogo ou brincadeira).

Aproveitamos a oportunidade para apontar alguns dados importantes sobre o jogo. Elkonin (1998) realizou, em conjunto com sua equipe de pesquisadores, um trabalho de investigação sobre a origem do jogo e seu desenvolvimento, destacando o caminho percorrido pelo brinquedo até apresentar a função que possui. É importante ressaltar que em seus primórdios o jogo era, para a criança, o recurso utilizado para formar as habilidades necessárias para o trabalho na fase adulta na sociedade em questão, sociedade de classes. Sendo assim, de acordo com o modo de produção de determinada sociedade, as crianças eram inseridas nas atividades adultas precocemente, visto que já tinham condições para isso; mas após o aperfeiçoamento da maquinaria, por exemplo, foi necessária a qualificação da mão de obra, por isso as crianças eram mantidas por mais tempo fora do mercado de trabalho para se dedicar ao jogo até que fossem preparadas para assumir esses novos postos de trabalho.

Ao longo dos tempos foram elaboradas diferentes teorias do jogo. Segundo uma delas, seria pelo excesso de energia que a criança brincava, e que o jogo só proporcionaria prazer. Somente mais tarde se compreendeu que o jogo também provocava frustração ao se ter um resultado negativo. Assim, o mérito dessas pesquisas diz respeito ao fato de esses autores terem colocado o jogo como objeto de estudo, proporcionando assim um maior esclarecimento sobre ele; contudo estas pesquisas só consideraram os aspectos externos do jogo (Elkonin, 1998). Diferente foi o conhecimento produzido pelos autores russos, os quais consideram a importância do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento infantil.

Após esta ligeira consideração, enfatizamos que por meio do jogo de papéis a criança extrapola os limites da manipulação de objetos que ocorriam no período anterior, uma vez que agora a criança está diante de um mundo mais amplo e é capaz de assimilar os objetos humanos, utilizando-se deles para reproduzir as ações humanas (Leontiev, 1998). Afirmo Vigotski (2008, p. 36) que “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”.

Por meio do jogo de papéis a criança desempenha uma ação que seria improvável ocorrer realmente, e assim ela pode, por exemplo, ser um piloto de foguete. Por meio dessa atividade geralmente a criança incorpora papéis que são referentes ao trabalho e/ou à vida social do adulto; ela consegue selecionar as ações socialmente desenvolvidas naquele contexto e descobrir que as relações humanas possuem um sistema hierárquico (Davidov, 1988).

Cumprido referir que é por intermédio do jogo que a criança desenvolve seu autocontrole, e assim consegue protelar seus desejos e agir de modo diferente e/ou superior ao seu comportamento real. Ao contrário do que muitos possam pensar, a brincadeira não é libertadora para criança, uma vez que durante essa atividade ela fica sujeita às diferentes regras e convenções sociais que muitas vezes não lhe agradam. Esta situação pode ser evidenciada quando duas meninas brincam de irmãs: nesse contexto elas agem de acordo com as normas e regras impostas para essa relação, mesmo que na relação real entre si elas não consigam a mesma desenvoltura, pois durante o faz-de-conta elas não brigam (Vigotski, 2008).

É pertinente destacar que “do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato” que tende a ocorrer nos estágios posteriores (Vigotski, 2008, p. 36).

Ainda sobre esse período de vida da criança, é importante referir que ele é composto, por dois grupos. O primeiro corresponde a um círculo íntimo de pessoas que se relacionam diretamente com a criança, como a mãe, o pai, os irmãos ou aqueles que ocupam lugares junto a ela, não necessariamente sendo de sua família. É a forma de a criança estabelecer o relacionamento com estas pessoas do primeiro círculo que determinará a maneira de ela se relacionar com o restante do mundo, inclusive com as pessoas que formarão o segundo círculo, o qual possui um caráter mais amplo e é constituído pelas demais pessoas (Leontiev, 1978; 1998).

O que aparentemente poderia ser considerado simples pode tomar grandes proporções quando esta criança, educada inicialmente apenas pelas pessoas de seu círculo íntimo, é posta, por exemplo, em uma escola de Educação Infantil. Este fato se configura como de extrema mudança, contudo, psicologicamente, a atividade da criança permanece a mesma. Mesmo assim, temos que considerar um dado importante: o relacionamento estabelecido entre a criança e a professora, o qual se torna tão significativo que passa a fazer parte do círculo íntimo, mencionado anteriormente. Nesse momento a criança deseja a atenção da professora e busca sua ajuda para se relacionar com as outras crianças (Leontiev, 1978; 1998).

Segundo Leontiev (1978, 1998), o fato de a criança de seis anos saber ler e escrever com desenvoltura ou ter um grande conhecimento não significa que ela tenha superado o elemento infantil e pré-escolar que possui, pois, apesar de tudo que sabe, ela ainda se mostra imatura. A mudança ocorre quando suas relações vitais básicas são reestruturadas, quando a criança começa a dar outro significado àquilo que ela já sabe, sendo que quanto mais ligeiro isso ocorre mais rápida será a mudança no seu caráter psíquico.

Não obstante, de acordo com Bissoli (2005), não devemos ter o intuito de acelerar ou apressar o tempo de desenvolvimento psíquico, ao contrário, temos que acompanhar o indivíduo em cada momento para assim identificarmos suas necessidades. Então, o papel do adulto durante este processo

(...) é o enriquecimento de cada momento do desenvolvimento com as máximas possibilidades de vivenciá-lo, prazerosa e plenamente, a forma de adulto colaborar para formação da personalidade infantil - ressaltando, aqui, a importância fundamental da atividade (e das vivências cognitivo-emocionais) para formação desse sistema (Bissoli, 2005, pp. 348 – 349, grifos da autora).

Desse modo, vemos com cautela o desenvolvimento psíquico aligeirado em diversos contextos, como ocorre na educação escolar. Pois, conforme tratamos na primeira seção, este ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal do aluno e não propor elementos que a criança ainda não possui condições de aprender. Só dessa maneira teremos um bom ensino que se adianta ao desenvolvimento e seja capaz de promovê-lo. Desse modo é possível criar condições que favoreçam a aquisição da leitura e escrita até mesmo de uma criança pequena.

Até esse momento a atividade do jogo de papéis teve como finalidade orientar a criança para os sentidos mais gerais e fundamentais da atividade humana e foi como que um alicerce para o desejo de realizar uma atividade socialmente útil e valorizada, aspiração que caracteriza um período preparatório para iniciar a aprendizagem escolar (Elkonin, 1987).

Como já foi dito, ao final da idade pré-escolar as atividades desenvolvidas perdem seu sentido para a criança: “Cada vez mais a afirmação de si mesma toma na criança formas que atentam contra a disciplina. É aquilo a que se chama a *crise dos sete anos*” (Leontiev, 1978, 295).

Para Vigotski (2006) no período de crise a criança apresenta alguns sintomas característicos que colaboram para que sua educação seja tão difícil neste momento, são eles: negativismo, obstinação, rebeldia e voluntariedade/insubordinação. Para o autor: o negativismo neste caso é social, ou seja, direciona-se a pessoa que solicita algo e não ao conteúdo do pedido; a obstinação é a tendência social de fazer ao contrário do que foi pedido - a criança exige que aquilo que pediu seja realizado, não porque deseja intensamente, mas porque deseja manter sua primeira decisão; a rebeldia, consiste em negativismo indiscriminado em relação as normas educativas e os modos de vida que possui; voluntariedade/insubordinação, a criança almeja sua independência, deseja fazer tudo por conta própria.

De acordo com Vigotski (2006), o que caracteriza externamente a criança de sete anos é a perda da sua espontaneidade infantil: ela passa a se comportar de modo incompreensivo, forçado e até artificial. O autor indica que a criança pré-escolar não diferencia claramente a vida exterior da sua vida interior, por isso seu comportamento é espontâneo e ingênuo, algo que vai se modificando nessa idade, torna-se o traço mais significativo da crise dos sete anos e conduz para uma diferenciação mais definida na vida adulta. O significado dessa perda é “(...) que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o oposto da ação ingênua e direta própria da criança” (p. 378).

Faz-se necessário explicitar que a vivência se constitui como unidade da personalidade. Sendo assim,

(...) no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato

consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto cada vivência é pessoal. (...) A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência (Vigotski, 2006, p. 383).

Convém aqui explicitar que a vivência pode ser considerada como intermediária entre a realidade externa e a personalidade do indivíduo, sendo ela a responsável por influenciar um dado da realidade que pode interferir no desenvolvimento da criança. É por isso as vivências e a atividade da própria criança oportunizarão a relação dialética entre a própria criança e o meio social. Com isso,

(...) as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida (Vigotski, 2006, pp. 383-384).

Por isso para se estudar uma criança difícil (condizente aquela que está imersa na crise dos sete anos) é fundamental compreender a maneira como ela vive cada situação, e não a situação por si só.

Durante a crise dos sete anos, inicia-se na criança a orientação consciente de suas próprias vivências, e em virtude disso ela passa a compreender o que é estar feliz, triste, aborrecida, enfadada, ansiosa, etc., e tudo começa a lhe fazer sentido. Nesta idade, pela primeira vez a criança passa a generalizar suas vivências e afetos, conseqüentemente, adquire novas formas de relacionamento consigo mesma. Ela apresenta novas formações, algumas das quais algumas são temporárias e outras se mantêm. Exemplos disso são, respectivamente, palhaçadas e autoestima (Vigotski, 2006).

Para Vigotski (2006), a crise se configura sempre por meio de um processo interno de mudanças, que ganha proporções significativamente maiores do que as alterações ocorridas externamente. Assim ela se torna um processo que dificulta a compreensão daqueles que estão à sua volta sobre o que poderia estar ocorrendo com aquele indivíduo.

Afirma Vigotski (2006, p. 285) que “o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, isto é, que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior”. Neste contexto, temos que com esse desenvolvimento surgem na criança novos motivos e necessidades e a reestruturação de

valores que indicam a passagem de um período para outro. Como já dito, o meio externo também se modifica e a criança começa a se interessar por diferentes assuntos que até então não tinham para ela nenhuma importância, passa a apresentar uma postura diferenciada, aparecem novas atividades, enfim, todos esses aspectos fazem com que a criança se relacione de modo diferente com o seu meio, ou seja, acontece uma reestruturação de sua consciência.

Com o fim da idade pré-escolar a criança sente novamente razões para querer ser adulta, e, como alternativa, deixa os jogos de papéis e encontra outras formas de se relacionar com o mundo. Para alcançar esse objetivo a criança considera a necessidade de realizar de fato um trabalho social sério, reconhecido e admirado pela sociedade', que se traduz no desejo concreto de ir à escola (Elkonin, 1998).

Nesse contexto, marcado pelo início da escolarização da criança, temos a transição do período pré-escolar para o seguinte, o *Período Escolar*. No começo da elaboração desta teoria esse marco ocorria aos sete anos. Diante desta nova posição social, as relações estabelecidas pela criança se modificam e se reorganizam completamente, conduzindo a uma mudança também na atividade dominante/principal (Leontiev, 1978, 1998). De acordo com Facci (2004, p. 73), essas alterações “(...) observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas) dentro do limite de cada estágio estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras”.

Sobre a transição para o período escolar, temos que o conteúdo essencial para o surgimento da atividade de estudo se dá pela própria atividade de jogo, uma vez que nesta atividade a criança passa a requisitar respostas que não são completamente satisfeitas por meio do jogo. Dito de outra maneira, a criança passa a ter interesses cognitivos a que o conhecimento cotidiano não é capaz de corresponder, e então surge outra necessidade: a de buscar outras fontes (Davidov, 1988). Então, o caminho para adquirir esse conhecimento mais elaborado sobre mundo se dá pela aprendizagem escolar, a qual oportuniza o acesso aos conceitos científicos, suprimindo o desejo de conhecimento das crianças.

Para Elkonin (1987, p. 119) é durante a atividade de estudo que se tem “uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança”¹⁵. Assim, por meio dela a criança reorganiza sua forma de se relacionar com os adultos a sua volta, inclusive no que refere-se a sua comunicação com familiares.

¹⁵ Texto Original em espanhol: “uma intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognoscivas del niño”(Elkonin, 1987, p. 119).

Quando a criança entra na escola passa a ser-lhe exigido que tenha determinadas habilidades, que se comporte e siga diferentes regras, que eram comuns para todos os outros alunos mas até aquele momento não eram cobradas delas. A relação estabelecida com o professor nesse momento difere daquela íntima relação com os pais e professores da Educação Infantil. O comportamento da criança, até então valorizado na família, passa perder a importância na escola. A escola valoriza e critica a criança levando em conta os parâmetros gerais estabelecidos para todas as outras, uma vez que seria inviável que cada uma delas fizesse o que desejasse (Tolstij, 1989).

De acordo com a pesquisa de Elkonin (1998, p. 363), “o essencial na conduta das crianças de sete anos, em comparação com as de cinco, é que se dão conta de seu impulso e, por conseguinte, já acatam conscientemente a regra”. Na idade escolar as crianças brincam de acordo com as regras e se fiscalizam uma as outras quanto ao cumprimento de todas, e assim, quando há um conflito utilizam a própria regra para solucioná-lo, inclusive já avaliam o jogo pelo nível de complexidade das regras, podendo este, por tal critério, ser interessante ou não.

Diferentemente de antes, neste período escolar a brincadeira apresenta-se como uma atividade limitada geralmente a jogos esportivos: enquanto ganha um novo significado para a criança, nesse momento entra numa relação com a realidade. A brincadeira,

(...) possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (Vigotski, 2008, p. 36).

Diante disso, ressaltamos que nesse período a atividade de estudo toma a frente para impulsionar o desenvolvimento psíquico da criança. Para Leontiev (1978), modificam-se as expectativas da criança, e tudo à sua volta gira em torno dessa temática, afinal daqui para frente ela terá responsabilidades que vão além do seu círculo familiar. Assim, de acordo com o Leontiev (1998), a criança passa a se comprometer com a sociedade como um todo, mesmo que no primeiro momento essas obrigações se configurem de modo concreto, por meio da figura do professor e do diretor da escola.

Esse compromisso se torna tão evidente que, ao se dedicar às tarefas escolares, a criança sente que agora está desempenhando realmente um papel significativo para a sociedade. Esse sentimento é compartilhado pelos familiares e representado pelas mudanças

ocorridas em casa, visto que os pais modificam sua rotina diária em prol de um melhor ambiente para que os filhos se dediquem a essa nova atividade, não permitindo, então, que o mais novo escolar seja incomodado. Algo assim não ocorreria anteriormente, quando a atividade da criança era a brincadeira, o que demonstra quão valorizada socialmente é a atividade de estudo. Esta estima fica evidente em diversas outras situações - por exemplo, a criança passa a solicitar a compra de um livro de maneira diferente do modo de pedir que lhe comprem um brinquedo. Nesse sentido, dificilmente é negada a compra do livro, mas a do brinquedo pode ser facilmente descartada (Leontiev, 1998).

Temos clareza de que nem todas as crianças conseguem um bom desempenho na escola, nem todas são reconhecidas pelos seus estudos e também, que nem todas as famílias valorizam a escolarização das crianças. Lembramos que à complexidade desta realidade, que não foi abordada explicitamente durante a elaboração inicial da teoria da periodização.

Assim, diante da possibilidade do prestígio que o início da escolarização da criança possa ter, salientamos que o ensino escolar tem por objetivo transmitir os fundamentos das ciências e os procedimentos para o pensamento científico, promovendo a diferenciação do modo como a criança até então compreendia o mundo – ou seja, por meio de ações sensoriais e puramente empíricas (Tolstij, 1989).

No primeiro momento, a escolarização dependerá, em grande parte, de como foi realizado o trabalho preparatório durante a idade pré-escolar. Geralmente as crianças ingressam na escola dispostas a aceitar o estudo e suas obrigações: chegam mais cedo à escola, desejam tarefas e se entristecem quando precisam faltar. Na maioria das vezes a criança deseja ser reconhecida por sua atividade e cumpre as orientações do professor; mas quando isso não ocorre, ela precisa da colaboração do professor para ensiná-la a se comportar adequadamente e cumprir com suas responsabilidades (Leontiev; Rubinshtein¹⁶ & Tieplov¹⁷, 1969).

É possível, também, que as crianças não desenvolvam na Educação Infantil o hábito de esforço mental. Sendo assim, encontram alternativas como contar nos dedos ou olhar a resolução no caderno do colega. O fato é que em uma sala de aula existem diferentes níveis de disposição para o estudo, por isso o professor precisa ter clareza quanto ao nível de aprendizagem de cada aluno, para assim escolher os procedimentos metodológicos que

¹⁶ Rubinshtein, Serguei Leonidovitch (1889 -1960).

¹⁷ Tieplov, B. M. (Data de nascimento e morte ainda não encontrada).

utilizará para atender cada um deles e, conseqüentemente, promover a aprendizagem de todos (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Mesmo que o professor utilize diferentes procedimentos metodológicos, a aprendizagem não será alcançada igualmente por todos os alunos. Isso significa que a avaliação desta aprendizagem também culminará em resultados distintos. Temos então a nota, o primeiro contato das crianças com a objetividade do período escolar. Diante desse dado, para Leontiev (1978 & 1998), a criança se dá conta de que, mesmo procurando adquirir a consideração da professora, esta será capaz de lhe dar uma nota baixa caso não cumpra com os critérios estabelecidos. Isto é bem diferente do que ocorria na educação infantil, em que a criança poderia ser apenas repreendida verbalmente ou se desculpar pelo seu erro, sendo essa situação um marco definitivo em sua vida. Assim, “a nota cristaliza em si, por assim dizer, as novas relações, uma nova forma de comunicação em que a criança entrou agora” (1978, p. 290), isto é, tudo muda a partir da escolarização.

Esta nota baixa possui um grande significado para a criança, pois, mesmo que ela progrida em sua aprendizagem, receba elogios da professora e consiga alcançar notas máximas, nada será capaz de apagar a nota inferior. Assim, ambas as notas ficarão expressas concretamente na caderneta ou boletim e, influenciarão as relações estabelecidas entre a criança e a escola (Leontiev, 1998; Tolstij 1989).

Vale destacar que no primeiro momento, para os alunos iniciantes, as notas não representam uma forma de quantificar a qualidade de conhecimento científico adquirido por eles, portanto, ser um bom aluno significa respeitar o professor e fazer tudo certo. Aos poucos as notas tomam outro significado e passam a representar um indicador de valorização do professor e dos seus colegas de classe, enquanto membros de uma mesma coletividade (mesma sala de aula). Por fim, o aluno compreende as notas como um dado objetivo, resultante do esforço honesto do cumprimento das suas obrigações sociais. É por meio das notas que se tem determinado o lugar ocupado pelo aluno diante dos colegas no espaço escolar, assim como a forma de eles se relacionarem entre si e com o professor (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Assim como acontece com as notas, também podemos identificar uma mudança gradativa do interesse da criança para com os estudos. De acordo com Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969, pp. 525-526 – tradução nossa),

(...) há mudanças marcantes no interesse dos escolares para com o estudo. Como nos mostram as investigações (dados Morozov), no início a criança se interessa por qualquer ocupação que ela considere uma atividade séria e com esse efeito seja capaz de satisfazer suas necessidades. Para a criança ainda não têm nenhum significado fundamental o conteúdo da disciplina e os tipos de trabalho que faz. Os escolares estão começando a estudar e se interessam igualmente pela leitura, escrita e matemática. No terceiro e quarto anos aparece no aluno a atitude inicial de diferenciação em relação ao trabalho, ele começa a ser atraído pelas matérias que exigem maior esforço mental. Nas aulas de matemática as crianças, mais do que de exemplos, gostam de resolver problemas. Na língua materna gostam mais do ditado do que de copiar palavras, ao passo que preferem produzir um texto a fazer um ditado. Não obstante, a atitude em relação aos assuntos ainda não é diferenciada e o interesse por uma ou outra matéria não é constante. Somente nos alunos do terceiro ano é que se vê um verdadeiro interesse por assuntos e conteúdos específicos. Este é um pouco mais específico no quarto ano, no qual observamos a aparição de um interesse real em aprender o conteúdo das disciplinas. Surge preferência pela história, geografia e ciências naturais, em que os novos dados sobre fatos e acontecimentos, até então eram desconhecidos para a criança¹⁸.

Afirmam Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969): “O estudo é caracterizado não somente pelos motivos que estimulam estudo, mas também pelos métodos utilizados para

¹⁸ Texto original em espanhol: “Hay cambios marcados en los intereses del escolar para el estudio. Como lo muestran las investigaciones (datos de Morosov), al comienzo del estudio el niño se interesa por cualquier ocupación que él considera una actividad seria y que sea capaz de satisfacer sus necesidades en este sentido. Para el niño aún no tienen significación fundamental el contenido de las asignaturas y los distintos tipos de trabajo que hace. Los escolares que empiezan a estudiar se interesan por igual en la lectura, la escritura y el cálculo. En el tercer curso y en cuarto aparece la diferenciación inicial de la actitud del escolar con respecto a los de trabajo; a los alumnos de estos cursos comienzan a atraerles más los tipos de materias que exigen mayor tensión mental. En las clases de aritmética los niños prefieren resolver problemas y no poner ejemplos; en las de lengua materna les gusta más escribir al dictado que copiar palabras y prefieren hacer un composición a escribir al dictado. Sin embargo, la actitud hacia las asignaturas aún no está diferenciada y el interés por una u otra materia no es constante. Solamente en algunos alumnos del tercer curso se ve un verdadero interés por la asignatura y por su contenido específico. Esto está un poco más determinado en el cuarto curso, donde se observa la aparición de un verdadero interés por conocer el contenido de las materias. Surge su preferencia por la historia, la geografia y las ciencias naturales, en las cuales hay datos sobre nuevos hechos y acontecimientos antes desconocidos para el niño” (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, pp. 525-526).

realizar as tarefas que são apresentadas para o estudante”¹⁹. O aluno assimila o conhecimento e forma representações mentais na medida em que domina as operações intelectuais necessárias. Para tanto, o estudante passa por diferentes etapas durante o processo de aprendizagem, em que conta com a colaboração do professor.

De acordo com Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969), as investigações de Galperin, Kontsevaia e outros autores (n/d) concluíram que existem cinco etapas para o estabelecimento das operações mentais. Primeiramente, o aluno possui uma ideia muito vaga do que precisa aprender, e nesse momento, ao iniciar a assimilação de qualquer operação mental conta com a orientação do professor, por meio de suas explicações e exemplos. Na sequência o estudante executa na prática as operações fazendo uso dos objetos reais ou das imagens que o substituem. Posteriormente, a mesma operação é realizada pelo aluno sem a necessidade de agir propriamente com os objetos, ele precisa apenas verbalizar o procedimento. No próximo momento, há uma superação dessa etapa anterior, ao passo que o estudante apenas realiza a operação mentalmente, utilizando assim apenas sua linguagem interna. Por fim, temos o desaparecimento de procedimentos desnecessários, haja vista que se estabelecem definitivamente as operações mentais.

Durante esse processo o professor dirige a execução de todas essas cinco etapas, acompanha o aluno, organiza seus estudos e o auxilia nas dificuldades que encontrar. É nesse momento que temos a formação dos métodos de estudos mais gerais e que os alunos aprendem a escutar as explicações do professor, a conter suas ações em prol da realização de suas tarefas, etc. Gradativamente, com orientação do professor, o aluno aprende a trabalhar com mais independência, sendo que o número de estratégias adotadas lhe favorece que ele desenvolva diferentes métodos de trabalho mental e consiga organizar sua atividade de estudo por si só. Desse modo, não vemos os alunos limitados a uma leitura repetitiva, com vistas apenas à memorização de algumas informações (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Para Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969), primeiramente a criança possui um amplo vocabulário, porém domina apenas as leis práticas da sua língua materna, ao passo que o acesso ao ensino possibilita a aprendizagem da linguagem de forma organizada e intencional, pois o aprofundamento no conhecimento da linguagem proporciona um maior desenvolvimento intelectual, uma vez que com a aquisição da leitura e escrita o indivíduo se

¹⁹ Texto original em espanhol: “El estudio se caracteriza no solamente por los motivos que estimulan a estudiar, sino también por los métodos con que se realizan las tareas que se le plantean al estudiante” (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 526).

torna capaz de expandir seus conhecimentos científicos. Neste contexto temos que os autores destacam a importância da linguagem oral e da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento dos processos psíquicos.

O ingresso na escola e o cumprimento das suas obrigações com os estudos exigem da criança aspectos específicos, uma vez que para se entender um conteúdo é necessária uma atenção diferenciada e para se recordar de algo o processo de memorização também precisa ser desenvolvido. Questões como essas indicam uma reorganização qualitativamente superior das funções psicológicas superiores. Cumpre lembrar que para esse desenvolvimento, assim como nos processos mentais, é fundamental que se tenha o acompanhamento do professor, que será o responsável, por exemplo, por conduzir passo a passo a evolução na forma de utilizar os recursos necessários para a complexidade do processo de memorização, uma vez que, quanto mais consciente for a atitude do aluno, melhores serão seus resultados (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Faz-se necessário explicitar que o *conteúdo da atividade de estudo* é o conhecimento científico, e é por meio dele que a criança passa a se apropriar da ciência, da arte e da moral; ou seja, o conteúdo desenvolve uma consciência social, o pensamento teórico e muitas outras funções psicológicas superiores, como memória, a atenção, a imaginação e outras (Davidov, 1988).

Nesta idade o aprendizado também ocorre por outras atividades - como jogo e trabalho -, mas o estudo se diferencia enquanto atividade-guia: “(...) ele determina o surgimento de grandes neoformações psicológicas nessa idade, define o desenvolvimento mental global de escolares em idade mais jovem, juntamente com a formação de sua personalidade”²⁰ (Davidov, 1988, p. 159 - tradução nossa).

Por meio da atividade de estudos as crianças começam a adquirir conhecimentos teóricos próprios de uma época, e assim começam a formar as bases para estabelecer relação entre a teoria e a realidade. O desenvolvimento desta relação proporciona ao homem o desprendimento dos limites da vida cotidiana, indo além das impressões imediatas (Davidov, 1988), sendo a capacidade de operar com os conceitos abstratos a principal neoformação nessa idade (Tolstij, 1989).

²⁰ Texto original em espanhol: “(...) ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (Davidov, 1988, p 159).

É fundamental evidenciar que durante o processo de escolarização o aluno não cria conceitos científicos, valores ou normas sociais, mas sim, apropria-se dos que já foram desenvolvidos ao longo dos anos enquanto produtos da cultura espiritual:

Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, imagens, valores e normas. Assim, a escola deve ensinar todas as disciplinas de modo a estruturar, de forma precisa e abreviada, a reprodução do processo histórico real da criação e desenvolvimento dos conhecimentos²¹ (Davidov, 1988, p. 174 – tradução nossa).

Para Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969), o conhecimento sensorial direto pode ser importante para a aprendizagem inicial, mas é por meio do conhecimento mediado pela palavra e/ou objetos que o aluno realmente se apropria de um novo conhecimento, aquele que na maioria das vezes não é diretamente percebido pelo indivíduo. Vale destacar que a aquisição desse conhecimento escolar representa uma das peculiaridades para a formação de um sistema de conceitos, mas para tanto, é necessário que o aluno saiba fazer uso de operações mentais, processo já descrito em páginas anteriores.

Fazemos menção a um sistema de conceitos porque eles são formados em relação uns com os outros e estabelecem uma ligação particular com alguns, assumindo, por assim dizer, uma posição específica entre eles. A partir desses dados é possível a “(...) classificação dos objetos e fenômenos da realidade, aparece a compreensão inicial da amplitude dos conceitos, aprende-se as relações mútuas entre os mais gerais e os concretos, a diferença entre os signos fundamentais e secundários, das coisas e fenômenos”²² (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 534).

De acordo com Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969),

(...) os alunos do ensino fundamental ainda não são capazes de executar corretamente seu raciocínio e dependem de relacionamentos casuais de objetos e fenômenos reais.

A tarefa do professor é o de alcançar a base objetiva do raciocínio dos alunos, a

²¹ Texto original em espanhol: “Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos” (Davidov, 1988, p. 174).

²² Texto original em espanhol: “(...) clasificación inicial de la amplitud de los conceptos, se aprenden las relaciones mutuas entre los más generales y los concretos, la diferencia entre los signos fundamentales y secundarios de las cosas y de los fenómenos” (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 534).

verdadeira demonstração de seus julgamentos, a correção lógica de suas conclusões, uma direção e pensamento constante e sua subordinação a uma determinada tarefa. É muito importante que as crianças aprendem a controlar o curso de seu raciocínio. O desenvolvimento destas formas mais sofisticadas de pensamento é um elo importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental das crianças em idade escolar²³ (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 534 – itálico do autor).

Nesse sentido, temos que a formação dos verdadeiros conceitos só se dará no próximo período, isto é, apenas na adolescência é que se torna possível essa aquisição (Facci, 2003).

Então, estamos diante de mais um salto qualitativo ao nos aproximarmos mais uma vez de um momento de transição. Quando falamos no *período da adolescência*, o que geralmente vem à mente da maioria das pessoas é que esse período seria um momento turbulento e de muita crise; mas como já dissemos, nem sempre ela existe. Não obstante, para Elkonin (1987), este pode ser considerado o período mais crítico do desenvolvimento. O próprio autor destaca, ainda, quanto é difícil delimitar sua atividade dominante.

Mesmo com a dificuldade nesta delimitação, para Elkonin (1987), a atividade dominante/principal deste período se traduz na *relação íntima entre os adolescentes*, ou seja, pela comunicação entre os adolescentes tendo-se como parâmetro padrões morais e éticos que influenciam suas ações. A relação entre os adolescentes se diferencia de outras relações devido a uma espécie de código de companheirismo, que se forma por meio do respeito mútuo e da confiança na comunidade, modo de se relacionar que é fundamental para a formação da personalidade do adolescente. Podemos dizer que esta atividade permite aos adolescentes reproduzir entre si, de um modo particular, as relações estabelecidas pelos adultos.

O que é comum entre os diversos autores (Vigotski, 1996; Facci, 2003, 2006; Mascagna, 2009) que estudam a periodização, é a constatação de que na adolescência há um

²³ Texto original em espanhol: “En el proceso de la enseñanza es muy importante aprender las distintas formas de *razonamiento lógico*. Bajo la dirección del maestro, el escolar aprende a razonar de una manera lógica, de acuerdo con las conexiones objetivas de los objetos y fenómenos reflejadas en los conceptos. Los alumnos de la escuela primaria aún no son capaces de dirigir como es debido sus razonamiento y se apoyan en relaciones casuales de los objetos y fenómenos reales. La tarea del maestro consiste en conseguir la fundamentación objetiva de los razonamientos de los alumnos, la demostración real de sus juicios, la exactitud lógica de sus conclusiones, una dirección determinada y constante del pensamiento y su supeditación a una tarea determinada. Es muy importante que los niños aprendan a controlar el curso de sus razonamientos. El desarrollo de todas estas formas más perfeccionadas del pensamiento es un eslabón importante en el proceso de enseñanza para el desarrollo mental de los escolares” (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 534).

grande desenvolvimento intelectual e a formação dos verdadeiros conceitos. Neste período da vida há um amplo desenvolvimento nas funções psicológicas superiores, e ao formarem os conceitos, os adolescentes se tornam mais críticos e ativos na relação com os outros homens.

Diferentemente das crianças, nesse momento o adolescente começa a possuir maior inserção social. Neste período ele passa a se envolver e assumir responsabilidades que não possuem mais um caráter infantil, e por vezes pode ser o mais forte da família ou ser aquele que procura discutir os acontecimentos sociais, o que permite ao adolescente colocar-se na mesma posição do adulto, e em outras situações, sentir-se até superior (Leontiev, 1998, p. 62). Estas situações podem ser claramente visualizadas diante de circunstâncias que exigem maior habilidade tecnológica, em que os adolescentes muitas vezes superam facilmente os adultos, uma vez que muitos já possuem contato com esta tecnologia desde muito cedo.

Para Elkonin (1987), a atividade de estudo continua importante, inclusive é por meio dela que os adolescentes são valorizados pelos adultos. Neste período, de acordo com Facci (2004, p. 71),

(...) ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

De acordo com Leontiev (1998), o aluno nesta idade necessita conhecer a realidade como um todo, e não apenas aquela que está à sua volta. Com base nisso e em outros dados, Mascagna (2009) considera que durante a adolescência a atividade dominante/principal contemporânea se refere aos amigos e estudos.

Segundo Elkonin (1987, p. 121), é por meio da relação íntima entre os adolescentes “(...) que se formam os pontos de vistas gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas e o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida”²⁴. De acordo com Davidov (1988), os adolescentes desenvolvem atividades socialmente úteis, como aprendizagem, trabalho ou atividades artísticas, e cada vez surgem mais desejos, como por exemplo, o de independência financeira ou de assumir de fato um trabalho socialmente útil. Neste sentido, temos novos indicativos de mudança nas tarefas e motivos, o que resultará na

²⁴ Texto original em espanhol: “[...] que se forman los puntos de vista generals sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el future propio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida” (Elkonin, 1987, p. 121).

transformação da atividade dominante e na transição para o próximo período de desenvolvimento.

Com a aproximação das atividades dirigidas para formação profissional ganha espaço o estágio jovem/adulto, em que uma preocupação maior com o futuro se estabelece no momento em que o indivíduo se torna um trabalhador, ocupando um lugar de destaque social. É por meio desse trabalho, isto é, por esta atividade dominante/principal, que o adulto conduz seu desenvolvimento.

Muitos autores consideravam este período o último do desenvolvimento humano, porém as pessoas ainda vivem por mais tempo. Tolstij (1989), ao estudar as diferentes periodizações, destacou que cada concepção da teoria possui suas conquistas e falhas. Sendo assim, em sua análise acerca da periodização soviética aponta uma lacuna importante na teoria. O autor salienta que, mesmo tendo apresentado uma boa fundamentação teórica sobre a periodização, Vigotski e Elkonin pouco se referiram às idades posteriores (adulta e velhice).

Mesmo direcionando nossa atenção para esta lacuna teórica, verificamos que Tolstij (1989) não apresenta nenhuma hipótese de que isso tenha ocorrido. Então, com base em outros autores (Knox, 1996 & Tuleski, 2008), destacamos que a sequência apresentada por esses autores está condizente com as necessidades históricas referentes ao momento em que elaboraram suas teorias, ou seja, essa nova psicologia soviética precisava estar coerente com uma sociedade que acabara de nascer após a Revolução Russa. Nesse contexto, havia uma demanda muito grande pela formação de cidadãos que pensassem e agissem de acordo com a nova proposta, por isso era urgente a necessidade de oferecer uma educação capaz de possibilitar a formação desse homem, e para que isso fosse possível era fundamental o conhecimento teórico sobre as idades iniciais. Outra possibilidade é que, diferentemente da época em que foi iniciada a elaboração dessa teoria, atualmente verificamos um aumento na população acima dos 65 anos, o que justifica a necessidade de conhecermos melhor essa etapa da vida humana.

Assim, a continuidade das pesquisas para que a velhice seja uma idade contemplada na teoria da periodização se torna uma necessidade social e histórica, em vista do pouco detalhamento e da fundamentação teórica da periodização referente aos últimos períodos do desenvolvimento humano (Tolstij, 1989).

Nesse sentido, há poucos estudos em nossa proposta teórica que tratem de outra importante fase do desenvolvimento, que é a *velhice*, período que até então era amplamente

abordado, por meio de uma perspectiva naturalizante de seus fenômenos. De acordo com Reis (2011), devemos levar em conta as condições sociais e os meios de produção para analisarmos as diferentes fases do desenvolvimento, inclusive essa. Sendo assim, sua pesquisa identificou que, mesmo na velhice, a atividade dominante/principal que guia o desenvolvimento desses indivíduos continua sendo o *trabalho*, assim como no estágio anterior, mesmo que o sentido e o significado atribuídos por ele tenha sido modificado.

Procuramos até o presente momento trazer elementos teóricos para compreender a periodização do desenvolvimento humano, segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Diante da complexidade deste fenômeno, buscamos, mesmo que de modo sucinto²⁵, apresentar os dados mais significativos dos diferentes períodos desse desenvolvimento, procurando detalhar os aspectos relativos a um dos períodos deste desenvolvimento, que é o *escolar* e sua atividade dominante/principal, o *estudo*. Sendo assim, consideramos que essas informações contribuirão para que possamos estabelecer algumas relações com a nova organização de ensino em nosso país. Por isso na próxima seção estaremos mais instrumentalizados para discutir os dados obtidos em nossa pesquisa de campo com os professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

²⁵ É importante pontuar que, em espaço de tempo tão curto, não temos a pretensão de compreender de modo definitivo a complexidade do desenvolvimento humano, porém desejamos nos fundamentar o suficiente para estabelecermos uma relação entre o período escolar e a nova organização de Ensino Fundamental com nove anos de duração.

3.0 - POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO, POR MEIO DOS SABERES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Faz-se necessário destacar que utilizamos como fundamentação teórica fontes primárias dos autores representantes da Psicologia Histórica-Cultural, como Vigotski, Leontiev, Davidov, Elkonin e outros. Também fizemos uso das contribuições de autores contemporâneos que igualmente estudam a periodização do desenvolvimento humano, além de outros autores que tratam de temas correlatos à educação e suas implicações, todos embasados nesta mesma teoria.

Ressaltamos a necessidade de no momento da coleta de dados, e especialmente no momento da análise, direcionarmos nossa atenção para além das aparências, uma vez que são estas aparências que se configuram de modo a impedir a visualização e/ou constatação das contradições e ideologias presentes em nossa sociedade (Rossato, 2010). É preciso mantermos nossa atenção quanto a isso, pois isto contribuirá para que nossas explicações consigam avançar para maior amplitude e materialidade desse fenômeno a ser estudado. Concordamos com Vigotski (1996) e buscamos, por meio do princípio explicativo, “estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, [então consideramos que] explicar é refletir uma série de fenômenos a outra (...) [e que] a explicação será levada a cabo por meio da conexão causal de fenômenos que estão dentro de um mesmo domínio” (p. 216).

Lembramos que isso só será possível mediante o exercício metodológico, de nossa parte, visto que, uma vez inserido nessa mesma sociedade contraditória e repleta de ideologia, também temos nossas limitações quanto a uma análise mais profunda das relações sociais estabelecidas atualmente.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de observações de turmas dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de nove anos e de entrevistas com suas respectivas professoras. As observações ocorreram em todo o espaço escolar e contribuíram para a problematização dos aspectos discutidos nesta pesquisa. As entrevistas foram semiestruturadas de modo que abordassem os dados necessários para cumprir nossos objetivos e a organização de entrevistas semiestruturadas permitiu um diálogo fluente entre as professora e a pesquisadora, o qual foi o suficiente para responder às nossas questões, assim como se mostrou esclarecedor quanto ao processo de escolarização em que essas participantes estão inseridas. Sendo assim, para análise dos dados utilizaremos recortes das falas das

professoras, que em sua frequência mais se destacaram, tendo por base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Também, traremos as informações pertinentes adquiridas em nossas observações e procuraremos estabelecer relações com a bibliografia abordada, para então problematizar as questões consideradas mais importantes para este momento histórico da pesquisa e em seguida estabelecer as generalizações possíveis.

3.1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma da rede municipal, e a outra, uma escola privada, e contou com a participação de quatro professoras (duas de cada instituição). Também observamos duas turmas das referidas professoras, o que correspondeu a um total de cinquenta e duas crianças, das quais trinta e quatro foram autorizadas por seus responsáveis a fazer parte da pesquisa. É importante pontuar que algumas crianças foram transferidas no intervalo de uma fase para outra da pesquisa, por isso os dados da tabela abaixo são específicos de cada fase. Salientamos que durante a análise consideraremos professores e alunos da escola pública como Grupo 1 e as professoras e alunos da escola privada como Grupo 2. Segue na tabela abaixo a discriminação dos participantes nas duas fases da pesquisa e em seus respectivos grupos.

Tabela nº 3 : Total de participantes da pesquisa

Grupo e Escola	Fase 1: 2012 – 1º Ano		Fase 2: 2013 – 2º Ano	
Grupo 1: Pública	Professora A	22 crianças	Professora C	26 crianças
Grupo 2: Privada	Professora B	17 crianças	Professora D	18 crianças
Total	2	39	2	44

Fonte: Tabela elaborada pela autora tendo como referencia os dados obtidos durante a pesquisa.

Sobre os participantes adultos, temos na tabela abaixo a caracterização acerca da formação e experiência de cada uma das professoras.

Tabela nº 4: Caracterização das professoras

Grupo	Professoras	Formação	Ano	Experiência	Na série
1- Escola Pública	A	Pedagogia – UEM	2004	8 anos	2 anos
		Especialização em Psicopedagogia	2008		
2- Escola Privada	B	Magistério	1995	18 anos	6 anos
		Pedagogia – ULBRA	2006		
1- Escola Pública	C	Especialização em Educação Infantil	em 2008	18 anos	4 anos
		Magistério	1995		
		Pedagogia – UEM	2001		
2- Escola Privada	D	Especialização em ensino de Ciências	2010	3 anos	1 ano
		Pedagogia - UNIOESTE	2010		
		Especialização em Teoria Histórico-Cultural	Previsão 2014		

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados coletados em entrevistas com as professoras, referentes ao ano das respectivas entrevistas.

Pelas informações da tabela acima podemos identificar que apenas uma das professoras (B) não realizou o curso de graduação em Pedagogia em universidade estadual. Também observamos que apenas uma das profissionais se formou recentemente, tendo apenas três anos de experiência, enquanto as outras professoras têm de oito a dezoito anos de experiência. Podemos ainda constatar que todas as profissionais possuem pós-graduação, sendo que a Professora D está em fase de conclusão. A partir dos dados obtidos sobre a experiência de cada uma das professoras, identificamos que apenas a Professora B possui mais de cinco anos experiência na turma para a qual ministrava as aulas, ao passo que as outras professoras tiveram uma menor experiência na série da pesquisa. Além disso, todas as professoras tiveram experiência de trabalho na Educação Infantil. Também podemos constatar que, exceto a professora D, todas as professoras também tiveram experiência no Ensino Fundamental de oito anos de duração. É importante informar que apenas a professora C assumiu sua turma após dois meses do início do ano letivo, isto é, no final de março, uma vez que substituiu a professora titular da turma, a qual teve que se ausentar por motivos relacionados à saúde.

Em relação ao outro grupo de participantes, preferimos elaborar uma tabela distinta para cada um dos dois grupos, uma vez que havia um número elevado de alunos e queríamos

sinalizar a particularidade de cada uma das instituições pesquisadas. Assim é possível observar os dados relativos à data de nascimento em comparação à data limite para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a qual estabelece que, para ser efetivamente matriculada, a criança deve completar seis anos até o dia 31 de março do ano da matrícula.

Tabela nº 5: Caracterização do alunos – Grupo 1 – Escola Pública

1ª Fase: 1º ano – 2012			2ª Fase: 2º ano – 2013		
Data de nascimento até	Número de crianças		Data de nascimento até	Número de crianças	
12/2003	0		12/2003	1	
12/2004	0		12/2004	2	
12/2005	3		12/2005	4	
*31/03/06	5		*31/03/06	5	
30/06/06	5		30/06/06	6	
30/09/06	4		30/09/06	3	
31/12/06	5		31/12/06	5	
			Indisponibilizado	1	
Total de crianças	22		Total de crianças	27	
	Meninos 10	Meninas 12		Meninos 11	Meninas 16

Fonte: Tabela elaborada pela autora tendo como base nos dados obtidos na secretaria da escola pública e na Lei Federal nº. 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006.

Conforme podemos observar na tabela acima, na primeira fase da pesquisa o Grupo 1 tinha vinte e dois alunos, dos quais apenas oito foram matriculados após seis anos completos; assim, em conformidade com a legislação federal, iniciaram o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos com seis anos completos; já na segunda fase houve mudança na configuração da turma e também no número de alunos. Dos alunos novos que a turma recebeu, quatro eram mais velhos e já haviam frequentado o segundo ano anteriormente, mas

tenham sido retidos. Neste contexto, obtivemos um aumento no número de crianças nascidas antes de 31 de março de 2006, totalizando em 2013, doze crianças. Assim, temos que, dos vinte sete alunos do segundo ano, a maioria (quinze) iniciou a sua escolarização antes de completar seis anos de idade, portanto sua matrícula fora feita em conformidade com a Lei Estadual nº 16.049 de 19 de Fevereiro de 2009, a qual prevê que, para ser matriculada, a criança deve completar seis anos de idade até o dia 31 de dezembro do ano da matrícula.

Na sequência apresentamos os dados relativos ao Grupo 2 da Escola Privada.

Tabela nº 6: Caracterização do alunos – Grupo 2 – Escola Privada

1ª Fase: 1º ano – 2012			2ª Fase: 2º ano – 2013		
Data de nascimento até	Número de crianças		Data de nascimento até	Número de crianças	
2003-2004	0		2003-2004	0	
30/06/05	3		30/06/05	3	
30/09/05	3		30/09/05	3	
31/12/05	8		31/12/05	8	
*31/03/06	2		*31/03/06	3	
30/06/06	1		30/06/06	1	
30/09/06	0		30/09/06	0	
31/12/06	0		31/12/06	0	
Total de crianças	17		Total de crianças	18	
	Meninos 11	Meninas 06		Meninos 11	Meninas 07

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados obtidos na secretaria da Escola Privada e na Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Os dados apresentados na tabela acima permitem verificar que nenhuma criança do Grupo 2 nasceu entre os anos de 2003 e 2004. Constatamos nas duas fases da pesquisa que quase todos os alunos da turma estavam matriculados em conformidade com o que determina a Lei Federal nº 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006, isto é, exceto uma criança, todas completaram seis anos antes de iniciar sua escolarização no Ensino Fundamental de nove anos. Também podemos observar que o número de alunos pouco se alterou de uma fase para a

seguinte, pois apenas uma das meninas foi transferida de período e outras duas começaram a fazer parte desta turma pesquisada.

Faz-se necessário sinalizar que o número total de alunos que compunham cada turma se diferenciava nas duas escolas. Desse modo, conforme as Tabelas nº 5 (Escola Pública) e nº 6 (Escola Privada), constatamos que o número de alunos da Escola Pública era maior do que da Escola Privada, algo que ficou mais significativo na segunda fase da pesquisa com aproximadamente 44% de diferença.

3.2 – MATERIAIS

Para realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes materiais:

- Termos *de Anuência*: Departamento Municipal de Educação (Anexo 1) e Escola Privada (Anexo 2);
- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras* (Anexo 3);
- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) para menores de 18 anos* (Anexo 4);

Esses documentos foram elaborados com base nas orientações do Comitê de Ética sobre Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da referida universidade. Também tiveram como finalidade oferecer as informações necessárias para a compreensão do objetivo da pesquisa e os esclarecimentos sobre a participação específica de cada um dos envolvidos. Assim, cientes destas informações, assinaram o TECLE concordando em participar da presente pesquisa.

Os outros materiais utilizados foram:

- *ficha de identificação* (formação e experiência) preenchida pelo professor momentos antes da entrevista (Apêndice 1);
- *roteiro das entrevistas com os professores*, elaborado com base na teoria adotada e com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa (Apêndice 2);
- *Gravador mp3*, utilizado nas quatro entrevistas, as quais posteriormente foram transcritas em computador.

3.3 – PROCEDIMENTOS

Primeiramente foram realizadas reuniões de apresentação com a equipe pedagógica e a professora envolvida de cada instituição, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e como

esta se desenvolveria. Nesta oportunidade foi colhida a assinatura das respectivas professoras no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa.

Agendamos uma reunião com os pais dos alunos das turmas a serem observadas, cada uma a ser realizada na sua própria escola. Esta reunião tinha como propósito explicar aos responsáveis os aspectos relevantes da pesquisa e ressaltar qual seria a participação dos alunos. Além disso, seria a oportunidade de coletarmos as assinaturas dos responsáveis autorizando a participação das crianças, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para menores de 18 anos, bem como um momento oportuno para elucidarmos as possíveis dúvidas desse processo; porém em ambas as instituições nenhum dos responsáveis compareceu à reunião. Sendo assim, encaminhamos para as residências dos alunos, via agenda, um envelope com o documento que deveria ser assinado pelos responsáveis e crianças, além disso, nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos. Este procedimento foi realizado nas duas instituições.

É importante informar que, devido ao atraso na aprovação da pesquisa no Comitê de Ética²⁶, a primeira fase da pesquisa ocorreu depois da data prevista, sendo realizada uma vez na semana durante o dia letivo (aproximadamente 4 horas), efetivamente nos meses de novembro e dezembro de 2012.

Após as reuniões de apresentação e o envio, para as casas dos alunos menores de dezoito anos, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, iniciamos as observações das turmas. Nesta primeira fase, observamos a dinâmica de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I (ciclo de nove anos), sendo uma da escola pública e a outra da escola privada. Destacamos que fizemos observações em diferentes locais de escolarização, como, por exemplo, a sala de aula, a sala de leitura, o parquinho, o pátio e outros. O objetivo foi presenciar como era a rotina dos alunos durante seus estudos na escola, como se relacionavam com o objeto de estudo (conhecimento científico) e como se estabelecia sua relação com as pessoas envolvidas neste processo.

No início do ano letivo de 2013 retornamos às instituições de ensino, para agendar o início das observações para os meses de março e abril de 2013. Nesta segunda fase da

²⁶ O projeto desta pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Para tanto, obtivemos o consentimento da Secretária Municipal de Educação, das diretoras das duas instituições escolares, das professoras e dos responsáveis pelas crianças. Sendo assim, trabalhamos e analisamos os dados de modo a manter o sigilo e anonimato sobre a identidade dos participantes (adultos e crianças), bem como dos estabelecimentos de ensino e da cidade em que a pesquisa foi realizada.

pesquisa, precisávamos realizar as observações nas mesmas turmas do ano anterior, e para isto tínhamos que acompanhá-los no segundo ano, e posteriormente, entrevistar suas novas professoras; porém nesta visita identificamos algumas alterações entre os alunos que formavam as turmas participantes da pesquisa, como já foi informado quando falamos dos participantes da pesquisa.

Na escola pública os alunos foram separados em duas turmas diferentes, o que nos obrigou a selecionar uma delas para concluir a segunda parte das observações. Utilizamos como critério para seleção da turma a análise quantitativa das autorizações devolvidas devidamente assinadas em 2012. Então, a turma escolhida foi aquela em que estava presente o maior número de alunos da turma anterior, visto que a maioria deles fora autorizada por seus responsáveis a participar da pesquisa.

Na escola privada as mudanças foram menores: apenas uma aluna da turma da primeira fase foi transferida para outro período e outras duas vieram do período da manhã para fazer parte desta turma.

Neste contexto, resolvemos encaminhar novamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelos menores de 18 anos daqueles alunos que não os tinham devolvido no ano anterior e para os alunos novos de ambas as instituições. Novamente foi agendada uma reunião de esclarecimento aos responsáveis, porém, novamente nenhum deles compareceu. Diante deste fato, supusemos que ou os responsáveis não tiveram interesse na pesquisa ou os dados contidos no termo foram suficientes para a compreensão e decisão de autorizar ou não a participação das crianças na pesquisa.

Para melhor compreensão desse processo, segue a tabela abaixo, com os dados do envio e recebimento das autorizações para participação na pesquisa.

Tabela nº 7: Autorização dos responsáveis para participação dos alunos na pesquisa

TURMAS DAS ESCOLAS	Termos de Consentimento Livre Esclarecido para menores de 18 anos				Total de alunos autorizados a participarem da pesquisa
	2012		2013		
	Enviados	Devolvidos assinados	Enviados	Devolvidos assinados	
1 – Pública	22	9	20	14	23
2 – Privada	17	8	10	2	10
TOTAL	39	17	30	16	33

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da análise quantitativa do envio e devolução dos Termos de Autorização das duas turmas participantes da pesquisa.

Como é possível visualizar na tabela acima, no primeiro ano da pesquisa foram encaminhadas aos responsáveis pelos menores de dezoito anos, ao todo, trinta e nove cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, das quais foram devolvidos assinados, apenas dezessete. Faz-se necessário dizer que alguns dias antes de serem enviados para as casas os formulários do TECLE sobre a pesquisa, os alunos da escola pública tinham recebido outro documento de pesquisa que deveria ser respondido por seus responsáveis. A pesquisa citada dizia respeito a um levantamento sobre a medicalização infantil e se intitulava “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná (2012-2015)”. Nesse caso, é possível que tenha ocorrido confusão entre os dois documentos, uma vez que uma das crianças justificou que a mãe não assinara a autorização porque a filha não tomava nenhum remédio. Este fato indicou também que alguns pais poderiam nem ter lido nosso documento. Na segunda fase da pesquisa foram encaminhados aos responsáveis por menores de dezoito anos, ao todo, trinta formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos quais dezoito foram devidamente assinados. É importante destacar que obtivemos maior autorização entre os responsáveis pelos alunos da Escola Pública.

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas, pessoalmente e com antecedência, com cada professora, para não interferirmos em seus horários de trabalho. As entrevistas foram realizadas individualmente com as participantes responsáveis pelas duas turmas, aproximadamente uma semana após a finalização das observações. É importante pontuar que entrevistamos, ao todo, quatro professoras do Ensino Fundamental de nove anos, sendo duas delas do primeiro ano em 2012 e duas do segundo ano em 2013. Duas professoras eram da escola pública e duas da escola privada. As entrevistas foram feitas na própria escola e

duraram aproximadamente vinte e cinco minutos. As perguntas abordaram aspectos relacionados ao comportamento e à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como o planejamento de aula.

Também foi realizada, via documentação escolar, uma caracterização das escolas participantes e dos alunos das respectivas turmas em que se priorizou a obtenção, dentre outras informações, a data de nascimento e o tempo de escolarização de cada um deles. No Grupo 1, infelizmente não foram fornecidas pela secretaria da instituição pública informações a respeito da escolarização anterior dos alunos, assim não temos conhecimento de quais alunos frequentaram a Educação Infantil; já em relação ao Grupo 2, temos que todos os alunos frequentaram a Educação Infantil em escolas privadas.

3.4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item analisamos os dados coletados em nossa pesquisa de campo, os quais correspondem as observações das turmas e às entrevistas com as professoras, nas duas fases, à documentação escolar dos alunos e às informações quanto à formação das professoras. Nesse sentido, realizamos observações em duas turmas, uma de uma escola pública e a outra de uma escola privada. Estas observações ocorreram em duas fases. Na primeira (2012) os alunos de ambas as escolas estavam no final do último semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, e na segunda fase (2013), estas mesmas turmas foram observadas no início do primeiro semestre do segundo ano. No final de cada uma das fases foram entrevistadas as respectivas professoras das turmas observadas. Então, contamos com um total de quatro entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental de nove anos, sendo duas delas do primeiro ano (A - escola pública e B – escola privada) em 2012 e duas professoras do segundo ano (C – escola pública e D – escola privada) em 2013

Com a pesquisa de campo tivemos contato, mesmo que parcial, com a rotina das duas escolas, o que nos possibilitou identificar vários aspectos passíveis de análise quanto ao processo de escolarização. Entendemos que haveria diferentes maneiras de analisar os aspectos identificados em nossa pesquisa, mas para escolher alguns deles entre tantos para serem discutidos, deixamos de lado outros que poderiam ser vistos também como importantes; por isso, para a concretude do nosso trabalho, elencamos e organizamos alguns desses aspectos que pela sua frequência e intensidade mais chamaram nossa atenção a partir do conhecimento sobre o assunto adquirido pela Psicologia Histórico-Cultural.

Destacamos que a complexidade dos fenômenos aqui elencados não se restringe apenas às categorias em que cada um foi disposto, visto que os fenômenos estão em constante movimento e se relacionam uns com os outros, uma vez que fazem parte de uma totalidade. Sendo assim, estabelecemos para análise as seguintes categorias: Estrutura e organização de ensino; Prioridade no ensino; Conhecimento do desenvolvimento humano e; O bom ensino aliado ao desenvolvimento infantil – atividade de estudo.

3.4.1 – Estrutura e organização do ensino

Entendemos que seria mais adequado iniciar esta seção com a categoria relativa à estrutura e organização escolar, pois consideramos ser esta a base para estabelecer os outros aspectos relativos ao processo de escolarização que se segue. Além disso, o que mobilizou este estudo foi uma dessas alterações, a saber, a alteração na organização do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com início da escolarização dos alunos a partir dos seis anos de idade, de acordo com a Lei Federal nº 11.274 (2006), ou aos cinco anos se consideramos a legislação paranaense (Lei nº 16.049, 2009 e Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010).

Sucintamente relatamos que no primeiro ano da pesquisa (2012) acompanhamos o final do ano letivo das duas instituições pesquisadas. Então, a escola privada se organizava para finalização das suas atividades, e assim pudemos observar nos dias em que estivemos presente uma situação que não seria coerente com o trabalho pedagógico esperado, visto que os alunos da escola privada dedicaram aproximadamente uma hora e quinze minutos do tempo de aula aos ensaios relativos à apresentação de fim de ano da instituição. De acordo com a professora, estes momentos estavam sendo rotina desde a semana anterior e ocorreriam na próxima também, até que fosse realizada a apresentação. Vale destacar que estes momentos consistiam de ensaios das músicas natalinas que seriam cantadas pelos alunos na apresentação de final de ano. Pelo que foi possível identificar durante as observações, as músicas eram de cunho religioso e não foi realizada nenhuma relação com os conteúdos pedagógicos que estavam sendo desenvolvido em sala de aula.

Assim ficou evidente que ainda é possível encontrar situações em que as escolas dispõem um tempo grande para ações ou comemorações que não têm relação com os conteúdos pedagógicos que necessitam ser trabalhados. Sobre estes aspectos, Saviani (2003) expõe que na educação escolar é primordial o discernimento de quais conteúdos devam ser

privilegiados pelo professor para serem ministrados aos alunos. Assim sendo, apresenta o currículo como documento norteador dos conteúdos que precisam ser trabalhados pelo professor, o qual se torna referência para diferenciar os conteúdos que são curriculares daqueles extracurriculares. É possível considerar que os conteúdos curriculares são aqueles significativos para a escolarização, os quais precisam fazer parte da educação dos alunos, pois é por meio deles que são transmitidos conteúdos científicos para as novas gerações, o que ajuda na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A escola só cumpre seu papel se transmite o conhecimento científico para seus alunos, e para tanto ela precisa priorizar os conteúdos curriculares, deixando em segundo plano os conteúdos extracurriculares (Saviani, 2003). Nesse sentido, podemos dizer que o fato de a escola privada dedicar tanto tempo aos ensaios interferiu na sua função, pois poderia ter aproveitado esse tempo para a continuidade da aprendizagem dos alunos. Destaca-se que esta interferência na organização da escola privada não ocorre simplesmente pela falta de compreensão acerca da importância da transmissão de conhecimento científico, mas também por ser uma instituição privada que, como tal, precisa oportunizar momentos de confraternização com a comunidade externa, ou seja, apresentar aos pais e/ou futuros contratantes quanto é capaz de realizar uma bela apresentação, que a princípio serve mais como uma propaganda para a permanência e a aquisição de novas matrículas para a instituição.

Na escola pública, também identificamos momentos em que a organização da aula não favorecia o ensino do conhecimento científico aos alunos. Ilustrando este fato, foi presenciado que durante os primeiros minutos de aula a professora C (2013) solicitava que os alunos fizessem margens nas folhas dos cadernos, enquanto ela se organizava para iniciar sua aula. Este mesmo procedimento também era adotado quando a criança terminava de resolver um exercício proposto, enquanto seus colegas continuavam a concluí-lo. Como esta situação ocorreu com frequência durante as observações na escola pública (2013), ela ganha contornos mais significativos, uma vez que o tempo destinado a este exercício mecânico poderia ser aproveitado para o trabalho relativo aos conhecimentos científicos ou o reforço da aprendizagem, por exemplo, de leitura ou de conteúdos que tivessem relação com o currículo escolar, cuja não aquisição pelos alunos tanto preocupava a professora. Outro dado que acrescentamos nesta categoria é uma situação ocorrida na segunda fase da pesquisa na escola pública. Ao retornarmos à escola para as observações constatamos que a sala de aula da

turma estava sendo reformada, por isso esta foi alocada no espaço físico do refeitório da instituição. Para as duas funções compartilharem o mesmo espaço foram realizadas algumas adaptações, porém não foi feito o isolamento acústico. Assim, os alunos e professora sofriam influência direta do barulho causado pelos outros alunos durante os diferentes horários de lanche. o que representava cerca de uma hora de barulho intenso, ao ponto de a professora C já se organizar para realizar atividades que não exigissem que ela falasse no coletivo com os alunos.

Vale destacar que a princípio foi combinado com a professora que assim que sua sala estivesse pronta sua turma retornaria; porém no último dia da pesquisa foi comunicado à professora que ela permaneceria ocupando o espaço do refeitório até que as outras salas fossem reformadas, uma vez que seus alunos já estariam acostumados com essa rotina e as outras turmas não. Neste contexto, ficaram nítidas as condições inapropriadas para o trabalho da professora e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É importante dizer que esta realidade do sistema público pode ser devida a diversos fatores, como demora na liberação da verba para reforma ou chuvas torrenciais nas férias, mas nenhum deles justifica que a população escolar tenha esta condição de trabalho ou estudo. Este contexto indica a falta de investimento e até mesmo o desrespeito com a educação pública brasileira, uma vez que condições físicas e organizacionais também colaboram para que esta continue sendo prejudicada diariamente. Isto acontece há várias décadas, como pudemos ver na pesquisa de Patto (1984), quando a autora denunciou que a precariedade da educação concorre para que os pobres tenham acesso a conhecimentos que os instrumentalizam apenas para ocupar os postos de trabalho que já estão designados para sua classe social e não para ter condições de assumir, por exemplo, cargos de diretoria.

Outro aspecto que merece destaque é que na escola pública havia dois momentos em que os alunos se ausentavam de suas salas. O primeiro deles era o horário do intervalo, que era destinado à merenda das crianças, em que o cardápio correspondia ao do almoço (ex.: arroz, feijão, carne e salada), sendo esta refeição servida pelas funcionárias da cozinha, com a colaboração das professoras. O segundo momento era destinado ao recreio, em que comumente as crianças brincavam umas com as outras, fazendo uso ou não dos materiais disponíveis na quadra esportiva (cordas, bolas, cestas de basquete ou traves do gol), enquanto as professoras faziam seu horário de lanche. Já na escola privada, os alunos possuíam apenas

um momento em que se ausentavam de suas salas, que era o do recreio, que correspondia concomitantemente para a alimentação e brincadeiras no pátio da escola.

Para explicitarmos melhor o tempo destinado a estas atividades e dimensionar a carga horária total em que os alunos ficam dentro e fora de sala de aula, entendemos ser relevante a elaboração da tabela a seguir.

Tabela nº 8 : Organização dos horários de cada instituição de ensino pesquisadas

Escolas	Horário de entrada	Horário do intervalo (alimentação)	Horário do recreio (brincadeira)	Horário de saída	Total de horas efetivas de aula
1- Pública	7h30	9h35 – 9h50	10h05 – 10h25	11h30	3h25
2- Privada	13h30	15h10 – 15h30	15h10 – 15h30	17h50	4h00

Fonte: Tabela elaborada pela autora, utilizando os dados obtidos através das professoras de cada instituição e confirmada durante as observações nos anos de 2012 e 2013.

Como se pode ver na tabela 8, há diferença entre as duas instituições quanto ao tempo em que os alunos ficam em sala de aula, o que é resultado dos horários de entrada e saída e da quantidade de intervalos de cada uma delas. Neste contexto, temos que os alunos da escola pública permanecem efetivamente em sala de aula durante três horas e vinte e cinco minutos, enquanto os alunos da escola privada têm quatro horas de aulas.

Segundo o que observamos e explicitamos na tabela anterior, temos dois aspectos que merecem destaque. O primeiro é que na escola pública não estava sendo respeitado o tempo obrigatório em que os alunos devem estar em sala de aula, que é de pelo menos quatro horas de efetivo trabalho diário em sala, como estabelece a Lei n. 9.394/96. Esta situação é mais um exemplo de que as leis são elaboradas, mas na prática não são efetivadas como o previsto (Silva, 2007).

Quanto a esse aspecto temos que o tempo de aula fica mais limitado, porque era organizado um horário de intervalo em que era oferecida aos alunos uma alimentação do porte de refeição principal. Esta realidade da escola pública denuncia a necessidade de o governo tomar medidas que, segundo Silva (2007), amenizem as desigualdades sociais existentes em nosso país. Essa necessidade do governo pode ser vista sempre que as desigualdades entre as classes sociais ganham destaque de alguma forma, ou seja, quando a pobreza vivenciada pela maior parte da população é escancarada ao ponto de gerar alguma possibilidade de questionamento ou quicá de mudanças; então o capital utiliza-se de diversas estratégias, como

a autora salientou, aliadas ao sistema de ensino brasileiro que expressa uma das formas de compensação da pobreza existente.

Mesmo considerando o direito da criança receber uma alimentação de qualidade, questionamos, porque a alimentação principal dessa criança precisa ser oferecida pelo governo no horário de aula? Por que os pais dessas crianças não possuem condições de ofertar este alimento em suas casas? Entendemos que ao se oferecer uma alimentação deste porte na escola, ameniza-se estes questionamentos, uma vez que ao menos na escola a criança se alimenta bem. Por outro lado, quando não se busca as respostas destes questionamentos, a população não reflete sobre as causas das desigualdades sociais que está inserida. Neste contexto, como vimos em nossa pesquisa, escola pública deixar de oferecer o tempo mínimo para que o processo de escolarização possa acontecer de maneira a permitir aos alunos uma melhor aprendizagem. Isto significa que mais uma vez os alunos das escolas públicas são prejudicados no seu direito de acesso ao que há de mais elaborado cientificamente, o que se reflete diretamente no ensino a eles ofertado e nas suas condições de aprendizagens (Saviani, 2003).

Sem ter essas mesmas necessidades, a escola privada pode destinar o tempo que é direito do aluno para o processo de ensino-aprendizado, inclusive tem autonomia para estendê-lo caso entenda que seja oportuno, como ocorreu na escola pesquisada em relação aos alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, os quais em dois dias da semana saíam vinte minutos após o horário regular, pois tinham aula da língua inglesa. Assim, com a ampliação da carga horária das aulas desses alunos, foi garantido que nenhuma outra disciplina tenha sido prejudicada com a redução da sua carga horária em favor da língua inglesa.

Ainda em relação à organização da escola pública, que permite aos seus alunos ausentar-se duas vezes (alimentação e brincadeira) da sala de aula, é necessário pontuar que esta movimentação leva a dispendir um tempo maior para os alunos voltarem a concentrar-se nas atividades pedagógicas propostas pelas professoras ao retornarem para sala de aula. Esta situação ficou evidente durante nossas observações, pois até que os alunos se acalmassem do retorno do intervalo e a professora iniciasse as atividades pedagógicas novamente, já estava na hora do recreio, e até o regresso de todos à sala da aula e a retomada dos conteúdos, logo se aproximava o final do período de aula. Este contexto ficou mais prejudicial para a turma do

segundo ano (2013), pois, como ficava alocada no refeitório, acompanhava o som do intervalo das outras turmas, o que representou em um considerável desperdício de tempo.

Diante desta organização da escola pública fica nítido quanto o ensino nesta instituição pode estar sendo prejudicado, indo ao encontro daquilo que foi destacado na primeira seção quanto à forma como é organizado o ensino público. Na maioria das vezes, este carece de condições adequadas para a efetivação de um ensino de qualidade e que de fato possibilite a concretização do processo ensino-aprendizagem. Isto indica o quanto pode estar sendo deficiente o processo de escolarização daqueles menos favorecidos, ou seja, os filhos dos trabalhadores. Para diversas autoras, como Patto (1984), Silva (2007) e Souza (2007), este ensino sem qualidade oferecido à população pobre destoa deliberadamente do ensino destinado à população de classes mais altas, que possuem acesso a escolas privadas, colaborando para que se mantenha o modo de produção capitalista e, com isso, a sociedade permaneça estabelecida em classes sociais, o que favorece algumas pessoas e desampara a maioria.

As observações realizadas neste trabalho exemplificam a realidade de um problema maior e pesquisado por outros autores, como Patto (1984), Silva (2007) e Souza (2007), no qual evidenciam o quanto a escola destinada aos filhos de trabalhadores se diferencia das escolas para os filhos dos donos dos modos de produção. De acordo com as autoras citadas, o discurso é de que a escola pública deve ser de qualidade, mas na prática há diferentes interferências na estrutura e na organização escolar para que permaneça desigual o acesso aos bens culturais que foram produzidos pela humanidade.

Outro aspecto que consideramos relevante já foi apresentado na caracterização dos participantes, especificamente na tabela 5, na qual consta que os alunos da turma pesquisada da escola pública possuem datas de nascimento diferenciadas. Com base nos dados da tabela citada, temos que apenas 36,36% dos alunos iniciaram o primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos completos (até 31 de março), ao passo que dos outros 63,64% que ainda tinham cinco anos de idade, 22,72% completaram seis anos de idade apenas nos últimos três meses do ano de 2012. Na segunda fase da pesquisa (2013) foram verificadas alterações significativas: 44,44% dos alunos que formaram a turma tinham completado seis anos de idade até 31 de março. Desse modo, ficou evidente que as matrículas realizadas na escola pública pesquisada ocorreram de acordo com a legislação paranaense (Lei nº 16.049, 2009 e Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010).

É importante destacar que esta alteração na segunda fase da pesquisa realizada na escola pública ocorreu por ter sido feita uma nova configuração da turma, uma vez que nela foram inseridos alguns alunos enquanto outros foram retirados para compor outras turmas. Nesta nova configuração da turma, temos que ao menos quatro alunos passaram a fazer parte dela devido à retenção²⁷, ou seja, eram alunos que já haviam frequentado anteriormente o segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos (anos iniciais).

Durante a primeira seção trouxemos alguns dados relativos a essa incompatibilidade entre a legislação federal e a estadual. Na própria legislação estadual que permite a matrícula de crianças com cinco anos no primeiro ano, também se faz a ressalva de que permanece a preocupação com essa decisão, portanto continuarão as discussões a esse respeito (Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010); contudo, até o presente momento da pesquisa esta preocupação não resultou na edição de mais nenhum documento publicado no *site* da Secretaria Estadual da Educação paranaense sobre esse assunto.

No primeiro momento foram muitas as dúvidas quanto à data-corte da matrícula, o que resultou em exceções federais, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010 e pelo Parecer CNE/CEB nº 567/10, de 8 de julho do mesmo ano, que permitem excepcionalmente a matrícula de crianças com seis anos incompletos no primeiro ano do Ensino Fundamental nos anos letivos de 2010 e 2011, respectivamente, desde que elas tenham frequentado por mais de dois anos a Educação Infantil. Já no Paraná esta especificação não foi levada em conta após o Ministério Público garantir que todas as crianças com seis anos incompletos pudessem ser matriculadas no primeiro ano desde que fizessem aniversário até o dia 31 de dezembro do ano da matrícula, o que resultou na Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, e no Parecer CEE/CEB nº 567/10, de 8 de Junho de 2010.

Faz-se necessário dizer que o Ministério Público do Paraná só tomou esta providência após consulta pública dos Sindicatos das Escolas Particulares de Curitiba, que exigiram que seus alunos do último ano da Educação Infantil pudessem ser matriculados no Ensino Fundamental, alegando assim a continuidade na escolarização das crianças que já estavam alfabetizadas aos cinco anos de idade (Parecer CEE/PR nº 02/08, 2008); então, já que seria

²⁷ Ressaltamos que para se chegar à decisão de se reter um aluno, supomos que as medidas adotadas para promover o processo de escolarização desses alunos não foram suficientes para evitar tal situação. Então fica claro que nem sempre o processo de escolarização transcorre de modo satisfatório e que apenas a quantidade de tempo dedicado ao estudo não é suficiente para superar as dificuldades e os nossos alunos realmente adquirirem os conhecimentos científicos e não precisarem ser retidos.

dado este direito aos alunos de escolas privadas, o direito também foi estendido a todos os alunos das escolas públicas. O problema foi que, estendendo-se esse direito a todos os alunos, não foi posto nenhum adendo quanto à necessidade de escolarização anterior na Educação Infantil, como consta nos documentos federais (Resolução CNE/CEB nº 1/10 e no Parecer CNE/CEB nº 12/10). Assim sendo, todas as crianças paranaenses, tendo frequentado ou não a Educação Infantil²⁸ e sendo alfabetizadas ou não, passaram a ter o direito de matricular-se no primeiro ano, mesmo que completassem seis anos até 31 de dezembro do ano letivo correspondente. Neste contexto de brigas judiciais, temos que foram pouco levadas em consideração as reais condições dessas crianças mais novas ou o que implicaria a presença delas nas salas de aulas, ou ainda, quais seriam as consequências dessa decisão para o desenvolvimento das crianças de cinco anos; ao contrário, foi apenas uma decisão legalmente administrativa.

Faz-se necessário destacar que, diante dessas possibilidades legais, cada instituição possui condições de orientar as famílias sobre o momento em que poderão matricular seus filhos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. De qualquer forma, caso a família prefira que a criança, mesmo com seis anos incompletos, seja matriculada neste nível, a instituição não poderá proibir este acesso, haja vista a possibilidade estabelecida pela legislação paranaense.

É devido a isso que temos diferença entre as turmas pesquisadas, pois, se compararmos a realidade da turma pesquisada da escola pública com a turma da escola privada, veremos realidades completamente diferentes. Conforme os dados da tabela 6, 94,11% dos alunos da turma da escola privada tinham completado seis anos de idade antes do dia 31 de março de 2012. De acordo com os dados obtidos, isto significa que apenas uma criança tinha seis anos incompletos no início das aulas, com uma diferença de apenas oito dias da data-corte para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a legislação federal. Na segunda fase da pesquisa (2013) houve uma alteração: 94,44 % dos alunos da turma tinham completado seis anos de idade até 31 de março. Então, ficou nítido que a escola privada, no período da pesquisa, tomou como base a legislação federal para nortear a matrícula de seus alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

²⁸ Lembramos, mais uma vez, que a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos só foi regulamentada pela Lei nº 12.796 em 4 de Abril de 2013, então até esta data a obrigatoriedade ainda era a partir dos seis anos de idade conforme a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Conforme já havíamos anunciado, o fato de a escola pública aceitar a matrícula de alunos que não tinham completado seis anos de idade até 31 de março do ano da matrícula fez com que a turma tivesse alunos de diferentes idades. Ao tomarmos contato com a data de nascimento de cada uma das crianças, identificamos uma grande discrepância entre as idades delas, ao ponto de alcançar uma amplitude de aproximadamente 24 meses entre a criança mais nova e a mais velha da turma, algo que ficou mais significativo na segunda fase da pesquisa com a nova configuração da turma, em essa diferença aumentou para por volta de 36 meses.

É importante deixarmos claro ao leitor que nossa preocupação ultrapassa a curiosidade de quais instituições estejam respeitando cada legislação acerca da data limite da matrícula para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O que nos preocupa são as implicações práticas destas dissonâncias legais, visto que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos já trouxe muitas discussões acerca da nova forma de trabalho pedagógico, especialmente porque receberia um alunado mais novo do que aquele com o qual as escolas estavam habituadas. Além disso, também seria necessária uma reorganização curricular para se adequar à nova população e à amplitude do ensino.

Diante deste desafio, compreendemos que o Estado do Paraná coloca mais um complicador, pois em vez de se preparar para receber alunos de seis anos, permite que sejam matriculadas crianças que completarem essa idade até o dia 31 de dezembro do ano correspondente (Lei nº 16.049, 2009; Parecer CEE/CEB nº 567/10, 2010), assim, é possível que as turmas do primeiro ano sejam formadas de modo com que as crianças concluam o ano letivo ainda com cinco anos de idade.

Então, nossa preocupação estava em compreender como estas mudanças estavam interferindo na dinâmica atual destas turmas (professores, alunos, estrutura, etc.). Isto porque não se trata apenas da idade cronológica desses novos alunos, mas também de como estas crianças estariam sendo preparadas para iniciar esta nova modalidade de ensino. Conforme destacamos anteriormente, na escola privada pesquisada, todos os alunos tinham frequentado a Educação Infantil, sendo assim, considerando que tiveram oportunidade de um ensino adequado, é possível terem acumulado aprendizagens significativas para colaborar com a continuidade na escolarização. Como já foi dito, não tivemos acesso a essas informações na escola pública, no entanto, de acordo com a professora (A, 2012) a minoria de seus alunos frequentaram Centros de Educação Infantil. Desse modo, fica o questionamento, até que ponto os alunos da turma pesquisada (Escola Pública) adquiriram aprendizagens suficientes,

familiar ou escolar, para iniciarem o Ensino Fundamental em condições de alcançarem os objetivos propostos para os primeiros anos deste nível?

É oportuno lembrar que alguns pesquisadores questionaram a maneira como foi implantada esta nova organização de ensino, visto que os debates proclamados não foram de fato realizados de modo a haver maior representatividade entre os envolvidos (Secretarias de Educação, professores e pais). Mesmo diante deste despreparo, muitas secretarias municipais de educação iniciaram o processo rapidamente, logo após a publicação das legislações, e de acordo com Rocha (2007; 2009), não houve tempo hábil para a organização efetiva de estudos, de se preparar de modo planejado para as mudanças que estavam previstas em lei e que ocorreriam definitivamente apenas em 2010, ou seja, a princípio haveria quatro anos para esta preparação fosse feita de modo planejado e fundamentado teoricamente.

Esta situação torna-se evidente quando acompanhamos as divulgações que orientam esse processo de implantação, tanto que, ao pesquisarmos no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, identificamos que somente em 2010 foi divulgado um caderno de orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos (Curitiba, 2010). Sendo assim, todas as cidades que aderiram rapidamente a essa nova organização não tiveram um documento oficial publicado pelo Estado para contribuir com as orientações pedagógicas desta mudança ou para seu planejamento. Faz-se necessário destacar que neste documento emitido pelo Estado do Paraná consta que o aluno ingressará com seis anos de idade, e não de cinco anos, como estabeleceu a legislação; ou seja, mais uma vez se mantém a incoerência entre o que é orientado e o que é permitido para o estabelecimento da data-corte para o ingresso no Ensino Fundamental.

Diante desta incoerência quanto à data-corte para a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná e às orientações pedagógicas, fica evidente que as escolas não se prepararam para receber no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos crianças com cinco anos de idade. Assim, se de acordo com os documentos referidos ao longo do trabalho, já seria um desafio lidar com crianças de seis anos nesta nova organização de ensino, então ter crianças ainda mais novas passa ser uma peculiaridade imprevista. Fato este que não foi considerado em vista da total falta de referência nos documentos oficiais do Estado do Paraná ou nos federais. Além de não haver alusão a esta questão nos documentos, parece que não foi planejado as adaptações físicas necessárias, tais como: mudanças no mobiliário, nos banheiros, nos espaços livres da escola,

nos parques e jogos - de modo a adequá-los a essa faixa etária. Como destacou Rocha (2009), esses equipamentos eram precários, e ainda hoje não foram disponibilizados, como identificamos em nossas observações, especialmente no que diz respeito ao mobiliário (sala de aula e refeitório), banheiros e espaços livres na escola pública.

Cumpramos destacar novamente que não consideramos a idade ou a maturação biológica das crianças como um fator determinante para a aprendizagem ou desempenho dos alunos; porém é importante considerar que as crianças mais velhas podem se diferenciar por oportunidades maiores de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento delas.

3.4.2 – Prioridade no ensino

Em se tratando da prioridade do ensino, ao longo da pesquisa identificamos alguns dados preocupantes quanto à compreensão acerca da proposta pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos e da concepção de desenvolvimento humano que a embasa.

Primeiramente destacamos que, segundo as orientações federais, é necessário garantir que a transição das crianças da rotina de seus lares e da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental seja gradativa e tranquila, para que assim os alunos tenham uma experiência positiva quanto ao processo de escolarização que iniciam e à aquisição gradativa da língua escrita (Brasília, 2004). Não obstante, pelo que disseram nas entrevistas as professoras do primeiro ano de ambas instituições (a pública e a privada), parece que a transição não se deu conforme o previsto em lei, visto que nas falas das profissionais sugeriram expressões como essas: “... *no começo tem certo bloqueio*” ou “*não é mais sacrificante o registro*” (Professora B, 2012); “... *para eles é muito difícil ficarem sentados em sala de aula ou tempo inteiro...*” ou “... *eu sei que eles querem brincar, mas é preciso alfabetizar...*” (Professora A, 2012).

De acordo com a legislação referente à nova configuração do Ensino Fundamental e com os documentos oficiais a este respeito, o brincar deveria ser respeitado nas séries iniciais do ensino, consequentemente as práticas pedagógicas realizadas deveriam levar isto em conta (Brasília, 2004; Gusso et al., 2010). Esta ressalva ficaria ainda mais imprescindível em se tratando de alunos de apenas cinco anos de idade, como é a realidade do Estado do Paraná, especialmente na escola pública pesquisada, uma vez que de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural o jogo/brincadeira seria a atividade dominante/principal que guia o

desenvolvimento da criança neste período; no entanto não percebemos este respeito durante as observações e nas entrevistas realizadas.

Durante as entrevistas, identificamos nas respostas das professoras de primeiro ano a cobrança em cumprir com a função de alfabetizar seus alunos até o final do ano letivo. Percebemos que esta cobrança expressada pelas professoras decorre de uma exigência do sistema de ensino do qual fazem parte. Durante toda a entrevista as professoras demonstraram a compreensão de que sua competência estaria associada ao número de alunos que não conseguem se alfabetizar até o final do ano letivo, porém não demonstraram que esta alfabetização poderia ser efetivada, também, por meio de atividades lúdicas - o que seria pertinente ao período de desenvolvimento que as crianças se encontravam.

A exigência de que os alunos sejam alfabetizados ficou mais evidente na resposta da professora A, quando diz que a prioridade em seu planejamento de aula está voltada para atividades voltadas à alfabetização das crianças:

então, nós damos muita prioridade para questão da alfabetização e realmente pouca prioridade para o lúdico. Eu tenho consciência disso, que eles precisam muito dessa questão do brincar, eles têm muita necessidade do brincar, eles demonstram isso o tempo todo; mas por outro lado nós temos a exigência de que eles precisam sair alfabetizados, então damos muita prioridade para atividades que promova alfabetização (Prof.^a A, 2012, negrito nosso).

Na compreensão desta professora do primeiro ano, o lúdico é relevante para a criança desta idade; porém atividades desta natureza não são priorizadas em sua prática pedagógica em sala de aula com vistas a alfabetização. O destaque, como pode ser observado na fala desta participante, está nas atividades sistematizadas que envolviam registro (escrita da parte dos alunos) tanto no quadro quanto nos cadernos dos alunos ou em folhas avulsas, sendo estes momentos visualizados também durante nossas observações, conforme pode ser visto abaixo no relato sucinto das atividades realizadas em um dia letivo:

Ao entrar em sala a professora A, escrevia o cabeçalho, pediu que uma menina contasse quantas meninas tinham ido a aula e outro menino fizesse a contagem dos meninos da sala. Somavam quantos alunos estavam presentes em sala de aula, ao passo que meninos e meninas vibravam quando a quantidade somada do seu respectivo gênero fosse maior do que o outro. Posteriormente, a professora diz que

fará um autoditado – a maioria dos alunos dizem: ‘ah!’ – mesmo assim ela propõe a atividade com as seguintes palavras: vaca; vela; vassoura; vestido. Durante o autoditado, algumas crianças participaram gritando quais seriam as letras correspondentes para formar cada palavra, enquanto outras não participaram, estavam: sonolentas, debruçadas nas carteiras ou não haviam retirado as mochilas das costas. Na sequência entregou uma folha avulsa para as crianças pintarem os desenhos correspondentes as tentativas de escrita que fizeram em dia anterior - muitas crianças brincam com seus objetos escolares, conversam, andam pela sala - [intervalo]. Depois a professora entregou outra folha com um texto informativo intitulado “A história do vestuário”, fez a leitura dele e destacou os alguns dados - [recreio], escreveu no quadro uma questão com alternativas para os alunos copiarem e responderem – uma das alunas diz: ‘profe vamos fazer outra coisa?’ – na sequência ela propõe outra pergunta no mesmo formato (1º Ano - Escola Pública, 2012).

Diante deste relato identificamos que as atividades que são entendidas pelos alunos como jogo (contagem dos meninos e meninas presentes) proporciona um envolvimento da parte deles no que está sendo proposto. Algo que não foi semelhante quando a professora propôs uma atividade de perguntas e respostas, o que foi expresso por uma das alunas, ao solicitar que eles fizessem outra coisa ao invés de interpretar a pergunta e respondê-la. Em entrevista, a própria Professora A (Escola Pública, 2012) verbalizou que os alunos gostavam e se envolviam mais facilmente em atividades de caráter lúdico, como jogos (bingos de letras e números), alfabeto móvel e outras, mas esses jogos foram disponibilizados aos alunos apenas no início do ano. Na fala desta professora e em sua conduta observada, se materializa a ideia de que por meio dos jogos e brincadeiras, não seria possível promover a aprendizagem desejada aos seus alunos.

Parece-nos que a exigência da Professora A se deve ao fato de seus alunos terem que apresentar um nível de aprendizagem que ela considera adequado, ou seja, que eles concluam o primeiro ano alfabetizados. Lembramos que esta compreensão da parte dela deve ser estimulada principalmente pelos outros membros da instituição e pelos familiares dos alunos. O que nos leva a esta afirmação é que durante a observação do primeiro ano da escola pública (2012) um dos membros da equipe pedagógica entrou em sala e foi convidando alguns alunos para realizar outras atividades enquanto a professora ministrava sua aula. Na sequência,

soubemos que aquele procedimento acontecia frequentemente para que fosse possível acompanhar, por meio de sondagens, como estava o nível de alfabetização dos alunos das respectivas turmas. Contudo, não eram realizadas sondagens relativas aos conhecimentos científicos trabalhados com os alunos, nem mesmo no que diz respeito a matemática. Isto poderia dar a ideia equivocada de que, se o aluno não estivesse no nível de alfabetização desejado, a responsável seria a professora, ou então de que as dificuldades eram inerentes à própria criança, e neste caso colaboraria para caracterização do fracasso escolar.

Na Escola Privada, a Professora B (2012) do primeiro ano também demonstrou em sua fala preocupação com a alfabetização de seus alunos, porém sinalizou isto de modo gradativo e só o enfatizou no final do ano letivo. Sendo assim, descreve com cautela o planejamento das atividades que devem ser desenvolvidas durante o ano, tendo como base a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, algo que pode ser visualizado pela sua fala a seguir:

*Com o primeiro ano são várias etapas que a gente faz. No começo do ano eu penso de uma forma e conforme eles vão evoluindo, meu pensamento vai mudando. No começo do ano são mais atividades de sondagem, para saber em que nível as crianças estão, o que elas sabem ou não. Fazemos toda uma diagnóstica, daí a gente parte para as atividades. Geralmente eles chegam sabendo alguma letra, mas ainda não sabem a consciência fonológica, então o que eu vou priorizar primeiro é a consciência fonológica, coordenação motora fina e ampla como está, para depois uma **alfabetização mais puxada** (Prof.^a B 2012, negrito nosso).*

Devido ao fato de observarmos a turma da Escola Privada no final do ano letivo de 2012, não tivemos oportunidade de acompanhar esse processo gradativo relatado pela Professora B (1º Ano). Sendo assim, pudemos identificar que durante suas aulas, eram propostas atividades de leitura e escrita intercaladas com as pinturas e jogos. Essa sequência de atividades pode ser visualizada a seguir no relato sucinto de um dia letivo de observação:

Primeiramente a professora B começa a escrever a rotina do dia no quadro, alguns alunos pedem que ela escreva em letra cursiva, outros pedem caixa alta e verbalizam que não sabem a cursiva. Na sequência solicita que os alunos peguem o livro de matemática para corrigir a tarefa (alguns alunos não tinham feito), então a professora retoma o conceito de números ordinais, passa conferindo a correção nos livros de cada um. Pede que cada um dos alunos guarde seu livro de matemática na estante, alguns

alunos brincam durante este trajeto. A professora chama atenção dos alunos que não tinham voltado para o lugar e começa a escrever o cabeçalho no quadro (letra cursiva e caixa alta). Entrega uma folha com o texto, “Festa na Floresta”, solicita que as crianças pintem os desenhos e a margem, muitos alunos fazem a leitura em voz alta, enquanto a professora ajuda outro aluno a copiar do quadro. Durante a pintura alguns levantam para emprestar uma cor de lápis de cor. A professora destaca que eles devem preencher todo o desenho, sem que a pintura passe do limite. Na sequência a professora pede que as meninas façam a leitura em voz alta e depois os meninos, a professora conduz a interpretação e as crianças prestam a atenção. Depois eles precisam escrever o que cada bicho levou para festa, a professora relembra que eles não podem esquecer nenhuma letra, volta ao quadro para tratar do uso do acento agudo. É permitido que os alunos vão para o fundo da sala fazer a leitura de um gibi, a maioria deles faz a leitura em voz alta e comentam um com o outro sobre as histórias e ilustrações, a aluna L. retira de sua bolsa diversos gibis e conta para o amigo que já enjoou daqueles da escola. Após colar a folha nos cadernos dos alunos, a professora pede que eles retornem para os lugares e escreve no quadro que os alunos precisam criar seu próprio poema [recreio] – Ensaio da apresentação de natal. Retorno para sala e para a produção do poema, os alunos riam diante das rimas elaboradas por eles, mostravam um para o outro e solicitavam que a professora lesse, ela por sua vez também achava graça e parabenizava os alunos pelas produções. Aqueles alunos que terminavam seu poema eram liberados para brincar no fundo da sala com os jogos pedagógicos, alguns deles seguiam as regras dos jogos, outros utilizavam as peças para brincar de faz de conta e criar outras brincadeiras, alguns preferiram desenhar e duas meninas a escrever (1º Ano, 2012 – Escola Privada).

Direcionamos nossa atenção ao fato dos alunos do primeiro ano da Escola Privada (2012) não se queixarem das atividades referentes a escrita, ao contrário já tinham desejo em adquirir outra maneira de escrever (eram alfabetizados na letra caixa alta e queriam aprender a letra cursiva). Além disso, demonstraram interesse em realizar leituras do texto disponibilizado pela professora e dos gibis de sala. Assim, como escreveram um poema de modo entusiasmado. Por meio desses dados, podemos supor que a forma com que foi conduzida a aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo pela Professora B, pode ter

colaborado para que seus alunos desenvolvessem um interesse para com as atividades de leitura e escrita.

Aproveitando o relato acima, faz-se necessário destacar que a Professora B (2012 – Escola Privada) também fez uso dos jogos para ocupar o tempo dos alunos que haviam concluído suas atividades, até que ela orientasse os outros alunos também a concluí-las. É importante dizer que durante a entrevista ao falar das atividades propostas que mais promoveram a aprendizagem dos seus alunos, a Professora B (1º Ano, 2012), destacou que “acho melhor assim, poucos conteúdos, mas bem trabalhados, envolvendo jogos em todas as áreas. Vai ter a parte chata do registro? Vai, mas é importante”. De acordo com ela, essa introdução dos conteúdos por meio dos jogos,

dá um realce, não fica só naquela coisa: quadro, quadro, escreve, escreve... Não fica aquela coisa chata. Ah, agora todos vão registrar a brincadeira. Todos vão querer! É uma forma de aprendizagem, agora vamos escrever amarelinha, é consciência fonológica. É diferente de chegar e pedir para escrever amarelinha, sem eles terem brincado... Tem que ter tudo, tudo é importante nesta parte (Professora B, 2012 – Escola Privada).

Consideramos importante pontuar a diferença entre as formas de trabalho das profissionais das duas instituições (Pública e Privada). Como pudemos ver nos excertos das entrevistas acima, a professora B (2012 – Escola Privada) se preocupava com a alfabetização dos alunos, mas antes tinha como objetivo trabalhar outros aspectos também importantes para o nível de primeiro ano. Por outro lado, a professora A (2012 – escola pública) demonstra em sua fala a exigência de alfabetizar, talvez pelo fato de frequentemente membros da equipe pedagógica da escola verificarem como está sendo esse processo, como pode ser visto nos relatos de nossas observações.

Diante desta realidade, mesmo não tendo sido formulada uma questão específica sobre o nível das informações que as professoras haviam recebido quanto à nova organização do Ensino Fundamental de nove anos, pudemos identificar em suas falas e atitudes e na organização da aula que ainda lhes falta clareza sobre quais seriam os objetivos dessa nova organização de ensino, assim como faltaria esse conhecimento por parte da equipe pedagógica, uma vez que exigem isso das professoras. Estes dados vêm ao encontro daquilo que Rocha (2007; 2009) discutiu em sua pesquisa, quando afirma que não houve uma grande

discussão acerca das mudanças propostas antes de elas serem efetivadas. Além disso, este contexto sugere que ainda não estão sendo propostos espaços de discussão com esse fim.

Esta falta de conhecimento é um complicador para a compreensão da nova proposta de ensino e para aquisição de conhecimento científico acerca da teoria que orientou os documentos legais e as mudanças ocorridas. Para Souza (2006 e 2010), é esta a lógica das políticas públicas, ou seja, não se oportuniza durante a elaboração das leis a participação dos envolvidos diretamente com elas, daí as muitas contradições geradas ao implantá-las. Além disso, a autora ressalta que geralmente o discurso registrado na legislação não vem acompanhado de subsídios para sua implantação, especialmente no que se refere à destinação de verbas necessárias para tal fim, e até mesmo dos necessários subsídios teóricos, haja vista que a própria determinação legal (Parecer CNE/CEB nº 12/10, 2010) atribuiu aos municípios, estados e distrito federal a responsabilidade de editarem os documentos que definiriam as normas complementares e orientações gerais quanto a esta nova organização do ensino.

É imprescindível destacar que a falta de conhecimento das professoras sobre a nova organização do ensino brasileiro vem a colaborar com as reais intenções do capital, ou seja, que a educação para a maioria da população continue sendo lesada. É por isso que identificamos que, mesmo diante da compreensão de que seus alunos necessitam brincar, a Professora A enfatiza que não considera esse aspecto como prioridade do seu planejamento – o que, conseqüentemente, afeta sua prática.

Além disso, vemos nesta atitude da professora A (2012 – escola pública) a falta de conhecimento científico acerca da importância da ludicidade na aprendizagem dos alunos nesta faixa etária, o que denota principalmente a concepção equivocada sobre o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, o qual, por se constituir de brincadeiras, não promoveria a aprendizagem das crianças e colaboraria pouco para o desenvolvimento delas, ou o brincar seria sinônimo de perda de tempo, se comparado às atividades sistematizadas (Marega, 2010).

Diante disso, a prática da professora A (2012) torna-se incoerente com aquilo que a Psicologia Histórico-Cultural propõe como importante para a criança nesta faixa de idade e com as orientações legais, as quais destacam que é necessário respeitar o brincar como a maneira de a criança se relacionar e aprender nesta fase e que especialmente o período de adaptação das crianças não deveria ser um momento traumático para elas. Faz-se necessário destacar que o período de adaptação da criança na escola/ano não se conclui nos primeiros

dias de aulas, portanto não seria apenas nestes dias que se deveriam valorizar jogos e brincadeiras. Ao contrário, entendemos que é preciso ser feito um planejamento de forma que gradativamente as crianças conheçam o ambiente físico da escola e sintam-se seguras nele; que aos poucos aprendam as regras da escola como um todo e se habituem a ficar mais tempo sentadas, prestando atenção à fala de uma pessoa e também que compreendam a função da escola e seu papel dentro dela.

De acordo com os documentos que orientam a implementação e implantação dessa nova organização de ensino, o primeiro ano não deveria ter como objetivo exclusivo a alfabetização, uma vez que também precisa levar o aluno a adquirir os conceitos científicos em outras áreas do conhecimento (Brasília, 2004). Esta orientação se faz mais coerente, quando temos a clareza de que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento científico, uma vez que é por meio dele que o aluno se apropria da arte, da moral e da ciência como um todo, e assim desenvolve as diversas funções psicológicas superiores, como a abstração, a linguagem, a atenção e outras (Davidov, 1988). Então, finalizar o primeiro ano “apenas” com a alfabetização do aluno não deveria ser o único sinal de prestígio; pelo contrário, o reconhecimento do trabalho bem feito deveria ser consequência de mediações que fossem capazes de promover a aquisição, dentre outros, destes conhecimentos destacados pelo autor. Vale ressaltar que nenhuma das duas professoras do primeiro ano (2012) fez referência à preocupação com a aprendizagem das outras disciplinas que ministravam, embora tenhamos visto serem abordados outros conteúdos além da disciplina de Português, como por exemplo: história (Escola Pública) e matemática (Escola Privada).

Sobre a prioridade do ensino das professoras do segundo ano, temos que elas já passam a se preocupar com que os conteúdos escolares sejam pertinentes ao período escolar, o que por sua vez poderia colaborar para promover o desenvolvimento da atividade dominante/principal, que é o estudo. Faz-se necessário destacarmos que os alunos do segundo ano da Escola Privada (2013) estavam todos alfabetizados, já na Escola Pública (2013) alguns alunos ainda estavam iniciando o processo de alfabetização, reconhecendo e obtendo o valor sonoro de algumas letras.

Em relação às professoras (C e D) dos segundos anos, identificamos sua preocupação quanto ao currículo a ser seguido na série e especialmente quanto planejamento, que é feito a cada bimestre e utilizado para planejar as aulas. Com base no relato das professoras, identificamos situações distintas quanto ao planejamento e ao tempo destinado à aplicação

dos conteúdos. Enquanto a professora C (escola pública) enfatiza que deve seguir o planejamento comum a todas as turmas de segundo ano da sua escola, sem a possibilidade de realizar adaptações metodológicas para sua turma, a professora D (escola privada) informa que, ao perceber necessidade, tem autonomia para modificar o planejamento e a metodologia, desde que trabalhe o mesmo conteúdo das outras turmas.

Primeiramente destacamos a fala da professora da escola pública, a qual diz ter uma restrição clara quanto ao cumprimento do planejamento. Afirma ela: “(...) *tenho que seguir o planejamento, não tenho liberdade de trazer outras atividades [...] são feitas sondagens nas salas e a partir disso se organiza o planejamento, todas as turmas tem que andar iguais, não pode haver diferenças*” (Prof^a C, 2013). Nesta segunda fase da pesquisa não presenciamos sondagens como aquela citada do primeiro ano (2012) em que alguém da equipe pedagógica entrava na sala de aula para aplicá-la, no entanto, em um dos dias observados a Professora C (2013) ofereceu uma folha avulsa para os alunos com uma sondagem de matemática.

De acordo com a Professora C a única possibilidade de propor atividades diferenciadas, seriam aquelas enviadas para casa, por exemplo, “*eu gosto de trabalhar com poemas, eu poderia enviar atividades relacionadas a isso. Mas eu não estou lá para acompanhar como eles farão. Então, prefiro não mandar*” (Prof^a C, 2013 – Escola Pública).

Esta preocupação da Professora C (2013) se justifica, por duas situações presenciadas durante a observação, como segue os dois pequenos relatos:

1- No início da aula, a Professora C pede que os alunos coloquem seus cadernos de tarefas na mesa para passar olhando. Diversas crianças esqueceram os cadernos ou não quiseram mostrar porque não tinham realizado a tarefa. A professora sinaliza que há outra letra na atividade da aluna K. e alerta que ela própria precisa escrever (...).

2- No final da aula, ao solicitar que os alunos pegassem o caderno de tarefa para colocar a folha com as atividades que deveriam ser feitas em casa, o aluno W. diz que sua mãe não sabe. Então, a professora C, responde que são eles (as crianças) que deverão fazer a tarefa e não os pais (2º Ano, 2013 – Escola Pública).

Já a outra professora do segundo ano da escola privada relata as possibilidades de seu planejamento de aula: “(...) *seguindo o planejamento anual e bimestral estabelecido pela escola, as minhas atividades eu sempre volto para minha turma, mesmo que a princípio elas tenham que caminhar junto com os outros segundos anos, eu vejo as necessidades da minha*

turma” (Prof^a D, 2013). Isto significa que ela tem autonomia para retomar, aprofundar ou avançar nos conteúdos que identificar como necessários para sua turma.

Durante um dia de observação acompanhamos a turma do segundo ano (2013 – Escola Privada) ao Laboratório de Biologia. Neste dia especificamente eles visualizaram no microscópio o fungo de pão. Esta proposta de atividade foi efetivada após o estudo dos seres microscópios na disciplina de Ciências. Devido ao grande interesse gerado a partir do estudo desse conteúdo, a professora trouxe um pão de forma, que permaneceu por alguns dias em sala de aula até que os fungos se reproduzissem. Então, a conclusão do conteúdo foi a visualização dos fungos no microscópio. É interessante pontuar que antes de efetivamente ver os fungos, a professora do laboratório retomou algumas informações a respeito de seres microscópicos, os alunos por sua vez estavam ansiosos e copiaram rapidamente as informações que ela escreveu no quadro. Com isso podemos notar que a Professora D pode trazer outros elementos para ampliar os conhecimentos científicos adquiridos em sala.

Diante destes dados, é importante retomarmos a concepção de bom ensino que fomos traçando ao longo deste trabalho. Pois bem, entendemos como bom ensino, como aquele que ensina o conteúdo que aluno ainda não sabe mas tem condições de aprender, ou seja, pela mediação do professor (leitura, perguntas guias, exemplos, etc.) o aluno consegue resolver e aprender algo que não sabia. Então, de acordo com Vigotski (2001), para haver aprendizagem é necessário que o professor promova atividades que sejam condizentes com a zona de desenvolvimento proximal (Z. D. P.) de seu aluno. Como já tratamos em outro momento, ao propor atividades que estejam na Z. D. P. estamos oportunizando que a criança avance em seu desenvolvimento.

Assim, pela fala da professora C (2013) podemos dizer que este bom ensino não estaria acontecendo, pois ao seguir a orientação de propor as mesmas atividades estabelecidas no planejamento coletivo para as quatro turmas de segundo ano talvez ela não estivesse oferecendo as atividades necessárias para sua turma e seus alunos especificamente.

De acordo com a professora C (2013), as quatro turmas estariam no mesmo nível de aprendizagem, por isso eram propostas atividades iguais para todas elas; no entanto, durante as observações identificamos a presença de diferentes níveis de aprendizagens na própria sala de aula, visto que alguns alunos tinham autonomia para realizar o que era proposto e respondiam adequadamente às questões orais, enquanto outros, já retidos, apresentavam uma excelente cópia do quadro, mas não estavam alfabetizados e não compreendiam os comandos

coletivos das atividades. Além disso, havia alguns alunos que nem ao menos copiavam do quadro os conteúdos trabalhados e ou faziam tentativa de escrita por si sós. Diante deste contexto, consideramos que até mesmo dentro da sala de aula observada já seria necessária a elaboração de atividades diferenciadas para esses alunos, para que assim fosse sanada a necessidade de cada um deles e, conseqüentemente, oportunizada sua aprendizagem.

Diante dessa realidade, em que a professora C (2013), mesmo tendo consciência de que deveria trabalhar outras atividades, não o faz, e também não demonstrou, na entrevista, nenhum intuito de questionar os motivos dessa organização, tampouco de propor algo diferenciado. Percebe-se que a educação desses alunos continua sendo prejudicada diariamente e, como já vimos, indo ao encontro dos interesses da sociedade dividida em diferentes classes sociais. Este exemplo também expressa quão fragilizada está a formação do professor (inicial ou continuada) e quão desvalorizada está sendo a sua profissão, como também observou Facci (2003). Como detém os conhecimentos pedagógicos necessários, o professor poderia atuar ativamente na organização do ensino, e não apenas acatar o que lhe é imposto. Para tanto, era necessário que o professor tenha recebido uma melhor formação, que lhe desse condição de analisar criticamente essa situação e então, encontrar alternativas para mudanças necessárias em prol de uma educação de qualidade também para os alunos das escolas públicas.

De acordo com os documentos legais, o próprio Governo Federal considera que para a maioria dos alunos são necessários mais do que duzentos dias letivos para adquirir essas aprendizagens e assim concluir o processo de alfabetização e letramento (Brasília, 2009). Desse modo, em princípio, legalmente, as professoras não teriam que se preocupar exclusivamente que todos os seus alunos sejam alfabetizados até o final do ano. Supomos que esta ideia equivocada ainda se deve a dois aspectos, aos resquícios da antiga organização do Ensino Fundamental de oito anos, em que geralmente a primeira série era destinada à alfabetização dos alunos e, à falta de informação sobre as novas orientações para o atual ensino do país. Isto indica mais uma vez a dificuldade da população intra e extraescolar (as famílias) em compreender o que se pretende trabalhar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, o que coloca em evidência que o aumento do tempo da escolarização não significa que haverá maior oportunidade de aprendizado se não houver mudanças na qualidade de ensino, especialmente daquele oferecido pelas escolas públicas.

3.4.3 – Conhecimento sobre o desenvolvimento humano

Além das orientações disponíveis nos *sites* do Ministério de Educação e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, temos também a contribuição da teoria que embasa essa pesquisa para analisarmos estes dados. Então, supondo-se²⁹ que os alunos das duas instituições estejam em níveis diferentes de desenvolvimento, esses alunos teriam atividades dominantes/principais diferenciadas, portanto estariam se relacionando com as pessoas e o mundo à sua volta de maneira diferente. Sendo assim, alguns alunos poderiam estar no período pré-escolar, tendo como atividade dominante/principal o jogo/brincadeira, outros poderiam estar no próximo período, que é o escolar, tendo o estudo como atividade dominante/principal, e alguns outros estariam vivenciando um momento de transição. De acordo com Leontiev (1978; 1986), nesse momento transitório pode ocorrer a presença de duas atividades dominantes, porquanto a tendência é que a anterior diminua sua influência no desenvolvimento do indivíduo, enquanto a mais nova atividade dominante ganha força, para posteriormente assumir a responsabilidade de orientar esse indivíduo quanto à forma de ele se relacionar com os demais.

Neste sentido, é importante que os professores tenham clareza sobre essa particularidade do desenvolvimento, pois de acordo com a fase em que a criança se encontra, ela terá reações diferenciadas no tocante às atividades propostas em sala de aula, reações que por isso mesmo são um bom parâmetro para o planejamento das aulas.

Não obstante, a realidade que encontramos durante as entrevistas demonstram outra concepção de desenvolvimento humano, sobretudo no que diz respeito às funções psicológicas superiores. Por exemplo, as duas professoras de primeiro ano (2012), ao relatarem o que levam em consideração na elaboração do seu planejamento de aula, assim se expressaram: “Eu procuro... assim... não fazer atividades muito longas, porque eu sei que o tempo de concentração deles é curto, então as atividades são curtas” (Professora A – Escola pública); “Não pode ser atividades muito longas, cansativas” (Professora B – Escola Privada).

Durante a entrevista a professora A (2012) disse que a concentração dos seus alunos foi aumentando. Diante desta contradição cogitamos que esta alteração não foi significativa ao ponto de ser orientadora do planejamento da professora A (2012). Essas falas das professoras permitem subentender que para elas o tempo de concentração das crianças é curto e que

²⁹ Fizemos esta suposição porque não tivemos como objetivo analisar o período de desenvolvimento em que cada aluno se encontrava no momento da pesquisa.

provavelmente houve pouca alteração desde o início do ano até o momento das entrevistas, as quais foram realizadas no último bimestre. Elas expressam uma concepção biologizante do desenvolvimento infantil, em que o professor não se percebe atuante neste processo, uma vez que o compreende como fruto da maturação biológica, ou seja, entende que o desenvolvimento ocorre com o tempo. Quando este desenvolvimento não acontece conforme o esperado, a hipótese principal é que algum problema intrínseco ao indivíduo tenha causado este atraso.

Quanto a esta questão, cumpre referir que o desenvolvimento humano que estamos defendendo neste trabalho compreende que, além das condições biológicas do indivíduo, existe um contexto social marcado por diferentes relações estabelecidas pelos indivíduos que são fundamentais para conduzir diferentemente o desenvolvimento de cada um deles. Neste sentido, concordamos com os diversos autores (Vigotski, 1996 & 2008; Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969) que compreendem o desenvolvimento humano dessa maneira, ou seja, atrelado às relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo da sua vida; portanto, é dessa forma que também entendemos de modo diferenciado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, como é o caso da concentração.

De acordo com os autores da Psicologia Histórico-Cultural, o homem nasce com funções psicológicas elementares e estas só adquirem um patamar superior quando há uma reorganização qualitativa delas. Segundo Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969), o professor tem uma grande contribuição a dar para que isso ocorra, pois pode conduzir este processo gradativamente, à medida que transmite a seu aluno o conhecimento científico, o que exige dele maior atenção, concentração, memória e outros requisitos; mas caso o professor continue a acreditar que o seu aluno tem um pequeno tempo de concentração durante todo o ano letivo, como referiram as professoras citadas - e, por isso mesmo, propõem sempre atividades que exijam pouca concentração - essa função psicológica não se desenvolverá como poderia, isto é, os alunos não terão condições sociais que levem à necessidade de eles reorganizarem qualitativamente suas funções psicológicas, que no caso do exemplo, é a concentração – o que geralmente pode ser estendido para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores.

Outra particularidade do desenvolvimento que consideramos relevante destacar neste momento se refere a quanto a atividade de jogo é fundamental para surgir o conteúdo essencial da atividade de estudo, visto que em um dado momento a brincadeira/jogo já não

são capazes de atender às necessidades da criança. Então, quando o senso comum já não é suficiente para oferecer as respostas que a criança tanto procura, ela busca diferentes alternativas para consegui-las; ou seja, a necessidade de adquirir novos conhecimentos cognitivos leva a criança a estudar (Davidov, 1988).

Desse modo, segundo Marega (2010), atividades pedagógicas lúdicas não impediriam que o processo de alfabetização acontecesse, como era o receio da professora A (2012 – escola pública); pelo contrário, como observou a autora referida acima, essas atividades poderiam gerar motivos significativos para conduzir as crianças ao período escolar e assim contribuir para que o estudo passasse ser a atividade dominante/principal do desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Vigotski (2008) o desenvolvimento do pensamento abstrato, indispensável para a aprendizagem, se dá em sua origem pela capacidade da criança criar situações imaginativas durante a brincadeira. Com base nisto, mais uma vez destacamos a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e com isso se justifica a sua utilização enquanto recurso na educação.

Na sequência trazemos outros dados importantes obtidos durante a entrevista. As professoras (A e B, 2012) afirmaram que as atividades mais interessantes aos alunos são as atividades lúdicas e jogos. A professora B disse que geralmente esse interesse é observado o ano todo. Neste momento conseguimos identificar quanto a mudança do papel social da criança e o lugar que ela ocupa nas relações que estabelece interferem em todo o seu entorno e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento, como observaram Leontiev (1978) e Asbahr (2011).

De acordo com as professoras A e B (2012), houve diferença no interesse das crianças pelas atividades do início até o final do ano letivo. Embora esses alunos tivessem preferência pelas atividades lúdicas, segundo a professora A, no final do ano eles “permaneciam mais tempo sentados na carteira”, estavam “*mais calmos, mais tranquilos [...], a organização do caderno melhorou*” (Prof^a A, 2012 – Escola Pública).

Durante as observações nos deparamos com uma turma que se mostrou agitada se comparada à outra turma pesquisada - com muitos alunos andando pela sala e conversas em diferentes momentos, inclusive durante as explicações da professora. Observamos também atitudes inadequadas entre os alunos, como, por exemplo, desrespeito verbal e agressão física; porém, como não os observamos no início do ano, não temos parâmetros para reforçar se esta

mudança ocorreu com tanta ênfase, conforme o discurso da professora A (2012), mas se de fato esta mudança ocorreu, podemos cogitar que anteriormente os alunos apresentavam um comportamento que desfavorecia sua aprendizagem como um todo, uma vez que o comportamento atual já interferia nela.

De qualquer forma, destacamos mais uma vez a importância de o adulto - no caso, a professora - colaborar para que a criança compreenda a função de cada espaço e o modo de se relacionar com as pessoas. Isto pudemos notar durante as observações na escola pública, na qual identificamos que nem sempre a professora A (2012) intervinha nas situações de conflito para direcionar as crianças para a maneira correta de resolvê-las. Como ilustração podemos citar o que aconteceu no parquinho, em que uma das crianças agrediu fisicamente outra e a professora limitou-se a pedir que a agredida brincasse em outro lugar e a dizer que conversaria posteriormente com o que teve comportamento agressivo - o que, aliás, não ocorreu. Além desse episódio do parquinho, em sala de aula não houve da parte da professora a orientação relativa ao modo de sentar nas carteiras e de lidar com as atividades sistematizadas, ou tantas outras medidas que ela poderia ter tomado para que as crianças cumprissem com suas obrigações de estudantes, as quais os Leontiev, Rubinshtein e Tieplov (1969) destacaram como importantes para este momento do desenvolvimento infantil.

Como o processo de desenvolvimento não se estabelece isoladamente, mas está estreitamente relacionado ao de aprendizagem aos aspectos relativos ao desenvolvimento, achamos necessário abrir um parêntese e mostrar as mudanças nos aspectos pedagógicos ocorridas em comparação ao início do ano letivo das turmas de primeiro ano pesquisadas.

Segundo a professora da escola pública, houve mudanças na “organização no caderno, eles [alunos] melhoraram muito, [se olhar] o início [do ano] e pegar o caderninho deles no final, dá para perceber bem nítido” (Professora A, 2012).

Sobre o exemplo da aprendizagem dos alunos da escola pública, tomamos como referência uma das conclusões mais importantes a que chegou Vigotski (2001) a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento. De acordo com o autor a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, com isso o potencializa para alcançar patamares superiores. **Pois**, é possível por meio da aprendizagem que o aluno de fato adquira maior organização, como a Professora A (2012) destacou acima.

Esta relação ficou mais nítida na fala da professora B (2012 – escola privada) quando analisou a diferença nas aprendizagens adquiridas por seus alunos do início até o final do ano. Para a profissional,

(...) no início do ano as crianças colocam qualquer letra para representar uma palavra, no final do ano elas já produzem frases e pequenos textos, a coordenação motora está bem mais desenvolvida, a pintura, a coordenação motora fina... não saem mais dos limites dos desenhos, até a oralidade [...] muda o jeito, perde aquela infantilidade do início do ano (Prof^a B, 2012).

Pode-se identificar na fala da professora B (2012) a relação intrínseca entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois junto com a aquisição da aprendizagem relativa à alfabetização a profissional aponta mudanças no desenvolvimento das crianças.

A fala da professora B (2012) ilustra aquilo que Tolstij (1989) destacou como marcante no momento em que a criança inicia sua escolarização. De acordo com o autor, a criança passa a ter exigências diferentes daquelas com que estava habituada, por isso é cobrado que ela cumpra as diferentes regras, comporte-se de modo específico e possua determinadas habilidades. A relação entre a criança e professora se estabelece também de modo diferenciado daquela constituída anteriormente, com a professora da Educação Infantil, e também se faz distinta da relação dela com os pais.

Ao perceber que as crianças “até a oralidade [...] mudam o jeito, perdem aquela fala infantilidade do início do ano” (Prof^a B, 2012), a professora destaca um aspecto fundamental e marcante do Período Escolar do desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2006) a criança passa a diferenciar sua vida interior da sua vida exterior, por isso seu comportamento vai gradativamente se modificando, deixa de ser ingênuo e espontâneo, uma vez que a ele é incorporado o fator intelectual, ou seja, percebe-se que a criança reflete antes de dizer algo, ou antes, de agir, por exemplo.

Para Leontiev (1978, 1998), no início da escolarização tem-se também uma mudança de expectativas em relação à criança e tudo que envolve a escola é valorizado, visto que o papel de estudante possui a representatividade de algo realmente importante para a sociedade.

Sobre a relação das crianças com os pais a partir do início do Ensino Fundamental, identificamos mais uma contradição, percebida a partir das falas das professoras. De acordo com a professora B (2012 – Escola Privada), ao mesmo tempo em que desejam que os filhos

sejam alfabetizados, os pais permitem que eles faltem ou se atrasem com frequência, ou não realizem todas as tarefas de casa; eles viajam em família durante as aulas, dando como justificativa o fato de ainda não haver provas, por isso precisam aproveitar enquanto podem permitir que os filhos faltem às aulas. Estas faltas constantes são identificadas até pelas próprias crianças, visto que durante uma das observações na Escola Privada, no momento da chamada ao constatar que mais uma vez sua colega havia faltado, um dos alunos disse: “A S. irá reprovar!” (Aluno G. C., 2012). Para profissional, o primeiro ano tem pouca credibilidade por não possuir notas e pelo fato de os pais acharem que por isso seria uma continuidade da Educação Infantil. Esta realidade gera incômodo para a professora, pois interfere na sequência dos conteúdos ministrados e na continuidade da aprendizagem dos seus alunos.

Este mesmo incômodo também era sentido pela professora A (2012 – Escola Pública), cujos alunos frequentemente também chegavam atrasados, não realizavam as tarefas propostas para casa e muitos ficavam sonolentos durante boa parte do período de aula. Além disso, segundo ela, era difícil trazer os pais ou responsáveis para as reuniões para tratar dos aspectos pedagógicos e comportamentais das crianças. Por outro lado, a Professora A não identifica a mesma exigência dos pais quanto à alfabetização dos filhos, como destacou a Professora B. Em suas palavras a Professora A observa: “(...) *as famílias são muito ausentes, mesmo para um primeiro ano, quando a gente imagina que os pais do primeiro ano vão se interessar e estar acompanhando, mas as famílias são bem ausentes*” (2012 – escola pública). Esta constatação da professora A, vem sendo fundamentada pelo retorno que possui dos seus alunos para os projetos que criou, a saber:

“uma proposta que eu fiz, foi enviar livrinhos de literatura para casa, para que os pais contassem a história para as crianças e depois elas fizessem a ilustração da parte que mais gostou. Nossa! Poucos, pouquíssimos disseram que o pai sentou e contou. Muitos falaram que os pais disseram estar ocupados ou minha mãe disse que não tem tempo...” (2012 – Escola Pública).

Além disso, poucas são as vezes que os pais respondem os bilhetes que ela encaminha para casa para tratar de aspectos pedagógicos ou comportamentais, inclusive para solicitar algum material para ser utilizado em sala, como por exemplo: uma caixa de leite.

Com base nestes dados obtidos nas entrevistas e observações, podemos afirmar que no primeiro ano nem todas as famílias modificam sua rotina para de fato valorizar ou reconhecer o esforço dos novos estudantes, conforme Leontiev (1978, 1998) e Tolstij (1989)

consideraram como sendo importante para que de fato a criança perceba que está desempenhando uma atividade socialmente importante.

Faz-se necessário ponderar que, especialmente na Escola Pública, estamos num contexto social em que os membros da família precisam trabalhar e nem sempre as empresas liberam seus funcionários para irem às reuniões escolares durante o expediente de trabalho. Estamos falando também de pais que têm uma carga horária de trabalho exaustiva, o que pode impedir o tempo hábil para acompanhar as tarefas dos filhos. Ainda, podemos dizer que muitos desses pais não tiveram este acompanhamento quando eram pequenos ou até mesmo não possuem escolarização para oferecer esse apoio aos filhos. Por outro lado, em princípio, os pais dos alunos da Escola Privada não teriam as mesmas dificuldades, mas pelo relato da professora B, ainda assim não participavam das reuniões nem exigiam dos filhos que cumprissem todas as obrigações escolares estabelecidas para aquele momento.

Nesse sentido, podemos supor que esses aspectos não são apenas relativos à falta de valorização dos estudos, mas são também o reflexo da compreensão dos pais sobre a condição do filho, visto que, de acordo com as duas professoras dos primeiros anos (Prof^a A e Prof^a B, 2012), as falas de que as crianças são muito pequenas eram recorrentes entre os pais e justificariam o baixo nível de exigência dos responsáveis em relação a eles para com as atividades escolares.

Esta preocupação com a idade também esteve presente na fala da professora A (2012), quando falávamos sobre o que poderia estar influenciando o interesse das crianças pelas atividades de estudo. Segundo a profissional,

(...) a questão da idade influencia demais, influencia muito, porque eles chegam muito imaturos, com cinco anos. Eu tive muitos alunos que foram completar seis anos agora em dezembro, e pra mim é nítido, eles chegam, chegam a maioria com sono e a vontade deles é realmente brincar, eles não têm muito interesse, a vontade deles é brincar. Para eles é muito difícil ficar sentado em sala de aula o tempo inteiro, é complicado (Professora A, 2012 – Escola Pública).

Estes dados nos remetem novamente à questão da idade para iniciar o Ensino Fundamental de nove anos, pois de fato as crianças estão iniciando esse processo mais cedo (cinco ou seis anos de idade). Então, percebemos o desejo de que a criança inicie mais cedo sua escolarização, visto que ela é matriculada com apenas cinco anos de idade no primeiro

ano, por outro lado, contraditoriamente, procura-se amenizar as exigências escolares em que ela está imersa a partir do momento em que faz parte deste nível de escolarização. Como vínhamos discutindo neste trabalho, com base em Leontiev (1978), esta contradição faz com que a criança esteja inserida num contexto social que ela não vivencia totalmente, dessa maneira, este contexto do qual ela faz parte não proporcionará o surgimento de necessidades para mudança de atividade dominante/principal. Portanto, não sendo criadas necessidades, entendemos que a atividade dominante de estudo não teria razão para ser desenvolvida neste início de Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, se o contexto social não gerar novas necessidades para a criança, não haverá mobilização suficiente para alterar sua atividade dominante/principal. Dentre os diversos aspectos que contribuem para isso, podemos citar a organização do segundo ano (2013) da Escola Pública, em que estabeleceu que o desempenho do aluno fosse registrado por meio de um relatório avaliativo bimestral, ou seja, não existia ainda a representatividade da nota³⁰ para os alunos e família. A nota, segundo Leontiev (1978 & 1998), é a expressão da nova maneira de a criança se relacionar com os seus pares e com suas professoras. Para o autor, com a nota o aluno passa a compreender que apenas o pedido de desculpas por não ter feito aquilo que a professora propôs não é mais o suficiente, como ocorria na Educação Infantil. Além disso, mesmo ele se empenhando para ter uma boa nota, esta não substituirá aquela nota ruim obtida anteriormente. Diante disso, podemos supor que, para os pais dos alunos da escola pública, a nota teria também maior representatividade, o que poderia amenizar as queixas da professora C (2013) quando relata que frequentemente os alunos não fazem as tarefas e que falta a participação familiar na escola (por bilhetes ou pela presença em reuniões).

Por outro lado, quando de fato a criança está numa outra posição social e desempenha outro papel, as relações que estabelece são diferentes e a conduzem para a mudança de atividade (Leontiev, 1978). Isto ficou muito claro quando nos deparamos com a diferença entre a realidade das duas professoras de turmas do segundo ano. Ao contrário da Escola Pública, que exigia um relatório avaliativo bimestral, a Escola Privada já fazia provas desde o primeiro bimestre do segundo ano. Essa modificação no contexto social das crianças é importante para detectarmos outra realidade: de acordo com a professora D (2013), desde o início das aulas os alunos estavam preocupados com as futuras avaliações, os pais

³⁰ Faz-se necessário destacar que, ao falarmos da representatividade da nota, não consideramos que a única maneira de que isso ocorrer seja aplicar provas. Por outro lado, também é sabido que esta é uma estratégia frequente no sistema educacional brasileiro.

frequentemente lhe mandavam bilhetes para saber sobre os conteúdos e como estes seriam cobrados. Como a professora também não se queixou de que os alunos deixassem de fazer suas tarefas, fica evidente aquilo que foi identificado na teoria acerca da periodização do desenvolvimento humano, isto é, que diante da mudança das necessidades do indivíduo, é possível que ele busque alternativas para saná-las, e assim é provável que haja a mudança também na atividade dominante/principal, que será a responsável por ajudá-lo a obter essa satisfação (Vigotski, 2001; Leontiev, 1978 e 1998).

3.4.4 – O bom ensino aliado ao desenvolvimento infantil – atividade de estudo

Com vistas a compreender como o bom ensino pode colaborar para o desenvolvimento infantil e até que ponto ele está permeando o Ensino Fundamental de nove anos, consideramos necessário trazer elementos que gerem questionamentos sobre como está o processo de ensino-aprendizagem e como ele interfere/colabora para que a criança transite do *Período Pré-Escolar* para o *Período Escolar* e com isso, tenha seu desenvolvimento guiado pela a atividade dominante/principal o *estudo*.

Conforme já mencionamos, devido ao contexto social e a experiência adquirida ao longo dos anos, os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda podem estar tendo como atividade dominante o jogo/brincadeira, ou seja, sendo por meio desta atividade que as crianças se relacionam com as pessoas e objetos, bem como por através dela obtenham a satisfação das suas necessidades.

Cientes desse conhecimento, consideramos preocupante o fato das professoras dos primeiros anos (A e B, 2012) dar importância quase somente à alfabetização, em detrimento aos outros conhecimentos científicos e pouco utilizar-se do brincar ou ludicidade como recurso pedagógico para obter seus objetivos. De acordo com a fala das professoras e as observações realizadas, o brincar era posto em segundo plano, como se tivesse menos valor para os objetivos delas, desconsiderando-se a importância das atividades lúdicas para essa fase do desenvolvimento infantil em que ministravam aula. Este fato nos conduz a um aspecto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que visa promover o desenvolvimento humano.

Sobre momentos de brincadeira no dia, identificamos durante as observações o interesse da maioria dos alunos por estes momentos. Segundo um dos alunos, o parque era o

local em que se “*pode correr e brincar e disse que a professora falou que lá é lugar de diversão*” (Aluno L., 2012 – Escola Pública). Dados como este nos permitem entender quanto a criança valorizava o espaço do parquinho, enquanto a sala de aula ganhava o sentido de um lugar onde não poderia haver diversão e onde era preciso cumprir atividades que não seriam prazerosas para ela.

Esta fragmentação - brincar (prazeroso) e estudar (obrigação) - é justamente aquilo que Marega (2010) concluiu ser inadequado para esta fase em que as crianças se encontram, pois elas estão passando por um momento de transição em sua atividade dominante. Para a autora, não se deveria reforçar a diferença entre essas atividades (brincar e estudar), mas sim, utilizá-las de modo que elas interagissem constantemente. De acordo com a autora, é possível utilizar conteúdos escolares nas atividades lúdicas, para que então as crianças ampliem seus conhecimentos cotidianos presentes nas brincadeiras livres e sejam conduzidas à apropriação dos conceitos científicos.

Diversas passagens observadas dão indicativos de que a atividade de estudo estaria tendo para as crianças a conotação de pesar. Exemplo disso é que por diversas vezes em que a professora escreveu no quadro de giz, os alunos emitiam um sonoro “*ah...*”, demonstrando o descontentamento em realizar a cópia do que estava sendo proposto. Alertamos que em nenhuma das observações identificamos que as professoras (A, B, C e D) justificassem a importância da escrita para a aprendizagem das crianças.

De certa forma, as próprias professoras percebiam que isto acontecia. Esta percepção pode ser identificada na fala da professora B (2012), a qual afirma os alunos “*no começo têm certo bloqueio, eles não querem registrar nada, eles querem apenas brincar, ai conforme vai passando, eles vão pegando aquele ritmo*”. De acordo com ela, esse ritmo só ficará adequado ao final do primeiro semestre, quando “*não é mais sacrificante o registro*” (2012 - Escola Privada). Assim, entendemos que até o final do ano as atividades de registro possuem uma conotação negativa para os alunos, justamente aquilo que os documentos orientadores ressaltam que não deveria acontecer e que, de acordo com o que aponta Leontiev (1978), não seria coerente com uma atividade propriamente dita.

Durante as observações notamos que um dos alunos (L., 2012) recolheu diferentes folhas de exercícios dos colegas, e ao solicitarmos que ele as devolvesse, disse que precisava concluí-los, caso contrário não iria ao parque junto com sua turma. Esta atitude do aluno demonstra claramente que a resolução do exercício não condizia com a atividade que ele

queria fazer, pois, como entende Leontiev (1978), em situações como esta, o objetivo do aluno seria ir ao parque com seus colegas e não realizar o exercício para aprender o conteúdo proposto pela professora. Então, assim como no exemplo trazido pelo autor em que o aluno que deixou de ler um livro para prova ao saber que este não seria cobrado no seu teste, o aluno da nossa pesquisa realizou (copiou) o exercício para poder ir ao parque com seus colegas. Dessa forma, ambos os alunos realizaram as ações para obter seus objetivos e que não tinham relação direta com seus motivos, ou seja, o primeiro deixou de ler para estudar para seu teste e o segundo, da nossa pesquisa, resolveu os exercícios para ir ao parque. Nesse sentido, nenhum dos dois realizou de fato uma atividade, pois seus objetivos não correspondiam com a atividade proposta.

A situação acima expressa que os exercícios propostos para os alunos não tinham sentido para eles, que os executam apenas para se beneficiar indiretamente de algo (ex. brincar). Isto nos leva a entender que a função do bom ensino é promover situações de aprendizagem em que o aluno exerça atividades que tenham relação com os objetivos dele, que satisfaçam suas necessidades, para que assim a aprendizagem ocorra e alavanque o desenvolvimento do aluno (Leontiev, 1998).

Diante desses dados, podemos considerar que a brincadeira ainda é muito importante para os alunos e que, para alguns deles, o estudo também passa a ser importante. Dessa forma, temos que neste início do Ensino Fundamental os alunos podem estar passando por um momento de transição, em que haja a presença compartilhada de duas atividades dominantes, pois, ao mesmo tempo em que uma delas perde sua influência no desenvolvimento do indivíduo, a outra ganha força gradativamente, para posteriormente assumir seu papel de guia para o desenvolvimento (Leontiev, 1978; 1998). Então é possível que muitos alunos ainda estejam tendo como atividades dominante/principais a brincadeira e o estudo, concomitantemente, sendo que a primeira estaria diminuindo sua função decisiva para o desenvolvimento da criança, enquanto a outra estaria assumindo esta função.

De modo geral, é sabido que crianças pequenas se relacionam com o mundo por meio do brincar e que este é significativo para seu desenvolvimento; no entanto, estas informações do senso comum não são o suficiente para direcionar o trabalho pedagógico dos professores, visto que estes utilizam esta informação para, em alguns momentos, colocar a brincadeira como centro de suas aulas ou como uma recompensa para o aluno que cumprir com suas obrigações em aula (cópia, resolução de exercícios, silêncio durante as explicações,

etc.). Na pesquisa de Rocha (2009), na maioria das vezes as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos estavam envolvidas em atividades instrucionais (cópias, resolução de exercícios, etc.) propostas pelas professoras. Em nossa pesquisa, mesmo não tendo feito uma análise quantitativa desse aspecto, pudemos identificar em nossas observações uma tendência a isto.

Rocha (2009) também identificou que, mesmo envolvidas com estas atividades instrucionais, as crianças não deixavam de brincar. Semelhantemente ao que aconteceu na pesquisa da autora, identificamos em nossa observação e na fala das professoras que as crianças brincavam mesmo não sendo proposto um momento específico para isso durante as aulas. Por exemplo, por diversas vezes os alunos - tanto da Escola Pública quanto da Escola Privada - se entretinham com seus materiais escolares, utilizando-os como brinquedos, fazendo de conta que eram carrinhos ou aviões, ou faziam uso de pequenos brinquedos que levavam para aula, como bonequinhas, bichos em miniatura e outros.

Ainda sobre a ludicidade como recurso pedagógico, identificamos que o segundo ano da Escola Pública na sala de aula uma grande quantidade de jogos pedagógicos que não haviam sido usados nenhuma vez. Esta situação foi suposta, pois muitos jogos ainda estavam lacrados em suas embalagens de origem e isto foi confirmado posteriormente durante a entrevista com a professora. Afirmou a professora C (2013) que ainda não tivera tempo para propor alguma atividade em que se utilizassem os jogos. Esta situação demonstra, também, a falta de compreensão da importância metodológica dos jogos no processo de escolarização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, o que leva a que os jogos não sejam contemplados durante a elaboração do planejamento e assim deixam de fazer parte das aulas.

Por outro lado, durante as observações nas duas fases da pesquisa identificamos que alguns alunos demonstravam interesse e satisfação com as atividades que sistematizavam sua aprendizagem, como pode ser visto na fala de uma aluna após mostrar seu caderno à Professora A: *“escrever é muito fácil!”* (Aluna D., 2012 – Escola Pública).

Em outro momento da aula um dos alunos disse que seu colega (aluno A., 2012 – escola pública) *“[o aluno A] sabe escrever com letra de mão, ele pode ir para o terceiro ano”* (Aluno L., 2012 – Escola Pública). Esta fala demonstra o reconhecimento de que o colega cumpre mais do que satisfatoriamente as exigências da turma em que se encontra matriculado, então teria condições de estar numa turma avançada. Podemos considerar que

essa fala do colega seria um reconhecimento da postura apresentada pelo estudante (Aluno A, 2012), o que expressava a alteração na relação que esta criança estabelecia com seus pares, indo ao encontro daquilo que Leontiev (1978) sinaliza como uma forma de reconhecer o cumprimento das responsabilidades dele enquanto aluno. De acordo com o autor, posteriormente este reconhecimento se dará por meio da objetividade expressa na nota obtida pelo aluno, como já discutimos na categoria anterior. Desse modo, é a partir dessas diferentes formas de reconhecimento que o aluno se relacionará com seus pares e seus professores.

Esta relação também foi visível nas observações do grupo 2 (Escola Privada), em que os alunos do primeiro ano (2012) se divertiam enquanto realizavam a produção de um poema em que precisavam fazer rimarem os nomes dos animais com o que cada um deles levaria para festa na floresta - por exemplo, elefante rima com refrigerante ou calmante. Dentre tantas outras, destacamos a atitude do aluno J. P. (2012), o qual, quando leu em voz alta o que tinha escrito, alegrou-se com o resultado da sua produção e com o elogio da professora. No decorrer deste momento as crianças levantaram de suas carteiras e mostraram umas para as outras suas produções. Outra passagem que ilustra o interesse de alguns alunos pela atividade de estudo pôde ser vista quando a professora B (2012) liberou os alunos que tinham concluído seus exercícios para brincar com os jogos pedagógicos no fundo da sala: quase todas as crianças o fizeram, exceto as alunas S. e C., que preferiram ficar escrevendo e lendo numa caderneta rosa.

Estes exemplos demonstram o interesse dos alunos pelas atividades de estudo, algo que, de acordo com Vigotski (2001), Leontiev (1978), Davidov (1988) e outros autores, corresponde ao interesse característico do período escolar do desenvolvimento, em que as crianças possuem necessidade de adquirir conhecimentos mais elaborados do que aqueles aos quais tinham acesso nas relações corriqueiras de senso comum.

Quanto a essa necessidade de adquirir novos conhecimentos, salientamos a proposta desenvolvida pela professora D (2013 – Escola Privada), que consistia em um espaço semanal de suas aulas em que conversavam sobre determinada curiosidade que os alunos traziam. Por exemplo, quando os alunos estudavam sobre os diferentes ambientes em que os animais vivem (aquático, terrestre, aéreo), um deles fez uma pergunta específica sobre a arraia cuja resposta não estava contemplada no livro didático e que, aparentemente, a professora desconhecia. Então, esta situação já foi utilizada para estabelecer o tema da semana do “cantinho da curiosidade”, ou seja, a professora e os alunos deveriam trazer, ao longo da

semana, informações sobre outros animais que viviam em diferentes ambientes para serem disponibilizadas na sala, para que no dia oportuno a turma toda conversasse sobre as informações obtidas. O interessante é que durante as aulas, após este momento de conversa, os alunos mantinham o interesse pelo conteúdo e estabeleciam relações com os outros que se seguiam. Isto nos faz entender que eram criadas estratégias para que os alunos tivessem necessidade de adquirir outras informações que fossem além do conhecimento espontâneo, ao passo que estas atitudes eram estimuladas, e assim eram estabelecidas condições para que a atividade dominante/principal de estudo se tornasse responsável pelo desenvolvimento das crianças desta turma.

De acordo com Vigotski (1996b; 2001) ao propor situações em que a criança precisa se esforçar para obter determinada resposta ou com a mediação de um par mais desenvolvido ela o faz, oportunizamos para esta criança o aprendizado de algo que até então não sabia. Para tanto é necessário que o professor utilize como base os *conhecimentos espontâneos* dos alunos, para que assim possa conduzi-los a aquisição dos *conhecimentos científicos*, que por sua vez, apresentam um patamar superior de complexidade que exigem maior capacidade de categorização e generalização da parte do aluno, sendo assim capaz de promover seu desenvolvimento.

Outro aspecto que sinaliza a alteração na atividade dominante dos alunos diz respeito à tendência deles a compreender as regras de convivência nos vários ambientes e a exigir que estas sejam respeitadas pelas outras crianças também. Esta situação pode ser ilustrada pelas seguintes falas dos alunos:

1 – A aluna L. fala para a colega M. que precisa prestar atenção no que a professora estava dizendo.

2 – O aluno G. D., diz à colega C. que ela precisa fazer a reescrita das palavras antes de começar a copiar do quadro.

3 - Após desentendimento entre colegas, o aluno R. pergunta aos colegas: vocês estão aqui para estudar ou falar? (Escola Privada, 2013).

De acordo com Elkonin (1998), por volta dos sete anos - idade aproximada dos alunos da Escola Particular da citação acima – a criança já consegue controlar seus impulsos em favor da obediência às regras do jogo, diferentemente daquela criança com cinco anos de idade. Para o autor, este controle se dá gradualmente por meio do jogo/brincadeira. O jogo se

torna um recurso para que a criança aprenda a controlar seu comportamento de modo consciente, uma vez que gradativamente já vinha elevando sua capacidade de dirigir suas ações por meio, por exemplo, do jogo protagonizado, o que pode ser generalizado para outras situações como, por exemplo, as falas acima dos alunos.

Durante as observações também pudemos presenciar um jogo matemático para trabalhar o conteúdo de par e ímpar com os alunos do segundo ano da Escola Privada (2013). Este momento foi de bastante interação entre as crianças, chegando a provocar nelas reações opostas como, por exemplo, contentamento e frustração com os resultados e com a relação delas com as regras do jogo (respeito e descumprimento). Conforme observaram Vigotski (2008) e Elkonin (1998), nem sempre a brincadeira é prazerosa para a criança, uma vez que os resultados delas podem não ser os esperados pelos participantes; mas para brincar é preciso respeitar as regras impostas e sujeitar-se às convenções sociais, e assim, também é preciso aceitar o resultado negativo que porventura a brincadeira proporcione. Durante o jogo matemático, ficou clara essa maneira de lidar, pois a exigência da maioria dos alunos era que as regras do jogo fossem respeitadas, e quando isso não acontecia, havia muitos questionamentos entre eles.

Mesmo não avaliando se a proposta da professora era adequada ou não, identificamos como ilustrativo esse momento de jogo para destacar as dificuldades enfrentadas pelas professoras em propor momentos como esses, pois elas após a explicação dos conceitos, precisam destinar um tempo para apresentar e esclarecer quais são as regras do jogo, como ele se desenvolve, e ainda, como lidar com os conflitos que surgirem no decorrer dele. De acordo com Rocha (2007 e 2009) e Marega (2010), são justamente estas dificuldades o que desmotiva as professoras quanto ao uso dos jogos como recurso pedagógico, e assim se perde a oportunidade de propor uma aula que seja coerente com o período de desenvolvimento em que o aluno se encontra e, por consequência, deixa-se de oferecer-lhe um bom ensino e propiciar-lhe um desenvolvimento qualitativamente superior.

Assim como encontramos indicativos de que a atividade de estudo está sendo significativa para os alunos do segundo ano da Escola Privada, também identificamos a presença frequente de brincadeiras no decorrer das aulas. Por diversas vezes, individualmente ou em duplas, os alunos envolviam-se com brincadeiras, como, por exemplo, utilizar seus materiais escolares para criar algo, fazer uso do próprio corpo, cantar, etc. Neste ano escolar a turma teve dois momentos específicos destinados às brincadeiras, a saber: o dia em que as

crianças traziam brinquedos de casa e o dia em que iam ao parque do colégio. De acordo com Leontiev (1978; 1986), mesmo a criança tendo modificado sua atividade dominante daquele período, a anterior não desaparece totalmente das suas relações, mas apenas perde sua função de guia para o desenvolvimento do indivíduo. É por este motivo que os jogos, devem continuar fazendo parte da rotina dos alunos mesmo que eles não estejam em um dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Além desse aspecto, segundo Elkonin (1998, p. 421), “o jogo se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho...”, porque exerce uma grande influência sobre “o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade”. Cumpre lembrar que o jogo tem esta condição porque é por meio dele que as crianças representam os papéis sociais, mantêm contato com colegas e têm como referência as relações que estabelecem com as outras pessoas e objetos.

Pelo exposto temos que ainda estamos longe de apresentar um ensino promotor de desenvolvimento humano, mas, por outro lado, contamos com elementos teóricos capazes de promover mudanças que promovam um gradativo, mas efetivo desenvolvimento. Para isto é necessário conhecer esse aparato teórico e a legislação referente à Educação. Como foi destacado neste trabalho, o conhecimento científico é fundamental para que os diálogos não fiquem restritos ao senso comum, pois, se baseado apenas em conhecimentos deste nível, não teremos elementos do saber científico para analisar determinado contexto educacional, pensar propostas de mudança, e por fim, acompanhar se elas estão sendo efetivada e como isto está ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o ano de 2006, quando foi aprovada a Lei nº 11.274 que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos, houve uma grande reestruturação deste nível de ensino em todo o País. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no censo de 2010, aproximadamente vinte e nove milhões de crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental, no primeiro ano do ensino de nove anos as matrículas chegavam a cerca de um milhão e seiscentas mil, e no segundo ano (na época também estavam incluídos os alunos matriculados na segunda série) o número de matrículas totalizava cerca de dois milhões e quatrocentas mil crianças. Só por esses números tão expressivos, poderíamos afirmar que seria um grande desafio lidar com todas as mudanças que estavam previstas.

Um dos principais objetivos que mobilizaram a mudança da legislação a esse respeito foi a oportunizar maior acesso à escolarização a crianças que até então não estavam na faixa de idade correspondente ao Ensino Fundamental, portanto não tinham acesso à escolarização pública. Além disso, essa mudança era uma alternativa para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que teriam um ano a mais de estudos (Brasília, 2005; Chagas, s.n.).

A partir desta lei federal as crianças de seis anos de idade completados até 31 de março do ano da matrícula passaram a frequentar o primeiro ano de ensino nesta nova modalidade. Especificamente no Estado do Paraná, esta data-corte para matrícula gerou muitas contradições, mas estas não impediram que a data fosse estendida até 31 de dezembro do respectivo ano (Lei nº 16.049, 2009). Sendo assim, contrariando a legislação federal, no Estado do Paraná houve a possibilidade de as turmas serem compostas por alunos com diferentes idades, podendo haver uma flexibilidade de aproximadamente vinte meses de diferença entre as datas de nascimento dos alunos, além da possibilidade de que nos anos seguintes esta flexibilidade fosse maior, devido à presença de alunos retidos.

Conforme observamos, esta diferença nas datas de nascimento dos alunos pode ser um complicador, uma vez que, ao se formar uma turma em que alguns alunos pudessem fazer todo o primeiro ano iniciando-o com apenas cinco anos, outros pudessem ter seis anos e ainda alguns pudessem estar para completar sete anos de idade, haveria turmas com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizados e de desenvolvimento, o que levaria o professor a

ter que buscar estratégias metodológicas suficientemente abrangentes para oportunizar a aprendizagem de todos esses alunos.

É importante ressaltar que a busca de estratégias diferenciadas poderão ser necessárias mesmo que as crianças possuíssem a mesma idade cronológica. Vigotski (2001) e Leontiev et al. (2003) constataram isso quando avaliaram duas crianças com mesma idade cronológica e identificaram que ambas possuíam o mesmo *nível de desenvolvimento real*, no entanto, se diferenciavam quanto ao *nível de desenvolvimento proximal*. Isto é, com auxílio uma delas poderia realizar operações mais complexas do que a outra, o que por sua vez exigiria o uso de mediações diferenciadas para contribuir com o desenvolvimento de cada uma delas.

Como dissemos anteriormente, não entendemos que a idade de cinco anos limite as possibilidades de ensino e aprendizagem, porém seria errôneo desconsiderar sua importância, pelo fato de que crianças de seis anos poderiam ter estabelecido mais relações que lhe proporcionariam maior aprendizado e desenvolvimento, se comparadas a crianças mais jovens, que talvez por isso ainda não houvessem tido acesso a outros conhecimentos ou adquirido maior desenvolvimento. Neste sentido, adentramos em outro aspecto importante da nova organização de ensino do Brasil, que é a compreensão acerca das formas com que as crianças de diferentes faixas etárias se relacionem entre si nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo os documentos orientadores desta nova proposta, é enfatizado que o brincar é a forma de a criança se relaciona com o mundo, e sendo assim, precisa ser respeitado este momento de transição das casas ou centros de Educação Infantil para a escola. Com base nisso, a proposta pedagógica desta nova organização de ensino também deveria ser reformulada para atender o novo público que receberia, ou seja, deveriam ser elaborados documentos que levassem em conta que os professores teriam que ensinar crianças de seis anos de idade e não de sete anos, as quais, por isso mesmo, teriam características sociais e psicológicas diferenciadas (Brasília, 2004).

Cientes de que todas estas mudanças exigiriam muito esforço teórico e prático dos envolvidos com a educação do País, propusemo-nos a fazer este estudo, que consideramos significativo para colaborar no entendimento de como estas mudanças legais podem ser entendidas à luz de uma teoria que compreende a periodização do desenvolvimento humano de modo diferenciado, uma vez que considera este desenvolvimento atrelado às condições materiais de vida do indivíduo.

A Psicologia Histórico-Cultural nos oferece elementos para compreender que estas alterações de grande porte na Educação em nosso país precisam ser vistas com maior cautela e, ao contrário do que identificamos nos relatórios oficiais do programa (2004; 2005; 2006), seria necessário terem ocorrido debates com maior representatividade dos diferentes núcleos de educação do país, para então se proporem alternativas para que esta implantação fosse efetiva também no que se refere às modificações na proposta pedagógica de cada instituição de ensino.

Identificamos que são poucos os recursos pedagógicos oficiais disponíveis nos *sites* do Ministério da Educação do Brasil e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná que pudessem contribuir com a discussão e posterior elaboração das propostas pedagógicas das instituições, referentes à nova organização de ensino, conforme a legislação designou como sendo responsabilidade de cada uma das instituições. Por isso nos preocupamos quanto aos embasamentos que os estados, municípios e/ou escolas particulares tiveram para reorganizar suas propostas pedagógicas, e mais ainda, sobre se os professores estão ou não tendo acesso a elas, para então direcionar sua prática.

Pelo que identificamos em nossa pesquisa de campo, ainda é escassa a compreensão dos professores sobre os objetivos dos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Talvez seja por isso que muitos deles procedem de maneira equivocada na condução do processo de ensino-aprendizagem. Cumpre lembrar que os professores podem ser expressão de certa forma da falta de compreensão de um grupo maior que está envolvido com a Educação (equipe pedagógica, direção, secretários de educação e outros).

Esta situação ganha mais força quando pesquisas como a de Rocha (2007; 2009), a qual sinaliza que as instituições e municípios não se preparam suficientemente para a rápida implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a qual poderia ocorrer até o ano de 2010.

O reflexo disso está nas falas das professoras, quando, dentre outros aspectos, verbalizam abertamente que seu foco está na alfabetização, e assim sendo, direcionam seu trabalho visando a esse objetivo, ou seja, a alfabetização de seus alunos ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Estas profissionais demonstraram pouca preocupação com a aquisição de outros conhecimentos científicos. Concordamos que a aquisição da linguagem escrita, segundo Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969) é primordial para o desenvolvimento intelectual da criança e, portanto, é pertinente a preocupação das professoras, no entanto, questionamos a forma como está sendo conduzida esta alfabetização.

As professoras que participaram da pesquisa são categóricas ao afirmarem que seu trabalho envolve, na maioria das vezes, atividades sistematizadas que abarcam registro e leitura. Destarte, elas relegam a segundo plano as atividades lúdicas ou os momentos de brincadeira, momentos que foram vistos raramente durante as observações e destacados pelas próprias professoras como uma forma de premiação para a criança que tivesse executado aquilo que lhe fora proposto.

O que constatamos foi que o estudo, na perspectiva das professoras, tem maior importância e, por isso, deve ser intensificado nesta fase da escolarização da criança, ao passo que o brincar perde seu espaço na rotina escolar, uma vez que, na concepção delas, ele não agrega elementos para aprendizagem dos alunos, e no caso, pouco contribuiria para a alfabetização deles. Assim, constatamos em nossa pesquisa aquilo que Marega (2010) destacou como inadequado para a escolarização das crianças nessa faixa etária, isto é, que se colocam em polos diferentes o brincar e o estudar, e assim o primeiro é relacionado com algo prazeroso enquanto o segundo é tido como algo penoso. Além disso, ambas as atividades são revestidas de valores diferentes no ambiente escolar, por isso o estudar ganha a condição de mais indicado, em detrimento do brincar.

Ressaltamos que uma situação como esta não ocorreria se os profissionais da Educação tivessem conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento humano, a qual se baseia na Psicologia Histórico-Cultural, pois compreenderiam que cada uma dessas atividades corresponde a uma maneira diferente de o indivíduo se relacionar com as outras pessoas e com o meio em que vive, levando em conta as necessidades que ele apresenta naquele período. Assim, não seria o caso de supor uma escala de importância para analisar se uma ou outra atividade deve ser permitida ou proibida (direta ou indiretamente) no espaço escolar, ao contrário, seria importante utilizar essa informação como recurso imprescindível para a elaboração das aulas e a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste contexto do Ensino Fundamental de nove anos, entendemos que iniciar a escolarização neste nível não constitui um marco de mudança no período de desenvolvimento da criança, visto que as relações que ela estabelece no primeiro ano de sua escolarização e o papel social que ela representa não são capazes de gerar novas necessidades, e assim o jogo/brincadeira será sua atividade dominante/principal, e não o estudo. Esta situação pode ocorrer por causa do caráter periódico do desenvolvimento psíquico humano, pois o que determinará o conteúdo do período em que a criança se encontra e a sequência em que este

ocorrerá são as condições históricas e concretas da sua vida (Leontiev, 1998). Por isso podemos afirmar que a atividade dominante/principal de estudo só será a atividade que guiará o desenvolvimento da criança neste nível de escolarização se forem criadas necessidade para tal, o que de acordo com nossa pesquisa começa a acontecer no segundo ano deste nível.

Tendo conhecimento e compreensão destes elementos teóricos, o professor estará mais capacitado para lidar com a diversidade da sua turma, em relação tanto aos diversos níveis de aprendizagens quanto às diferentes idades de seus alunos, sobretudo nas escolas paranaenses e poderá preparar uma boa aula e assim contribuir para uma maior e melhor aprendizagem dos seus alunos, não restringindo a apenas um ou outro conteúdo ou disciplina (Português e Matemática).

Assim como não gera aprendizado ensinar o que a crianças já sabe, tentar ensinar aquilo que ela não possui condições de aprender também se torna incoerente e ineficiente (Vigotski, 2001). Daí a necessidade de clareza quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, pois é com o suporte dessa fundamentação que o professor terá condição de direcionar sua atividade no sentido de atuar na zona de desenvolvimento proximal do seu aluno e assim possibilitar-lhe que se desenvolva.

De acordo com o exposto, consideramos ainda ser um desafio a ser superado o professor conseguir criar estratégias assertivas para promover o aprendizado de conhecimento científico de cada um de seus alunos, especialmente porque, mesmo com a nova organização de ensino, as dificuldades educacionais do país permanecem as mesmas, pois continua apresentando falta de estrutura e uma organização de ensino que mais prejudica o aluno do que promove seu desenvolvimento. Ademais, temos uma formação de professores que não é capaz de instrumentalizá-los para entender que é por meio da aprendizagem do conhecimento científico que o aluno consegue se desenvolver e que as leis continuam sendo criadas mas não são respeitadas.

Por isso entendemos ser urgente que novos espaços de discussão sejam propostos para avaliar como está sendo conduzida a proposta pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos, implantado há menos de oito anos. Essas discussões são urgentes porque, como se aproxima o último ano deste nível de ensino, consideramos ser necessário avaliar todo o processo, especialmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido até o momento, pois assim teremos elementos suficientes para identificar se o que foi previsto por lei está sendo efetivamente realizado ou se ainda é importante fazer alterações para que de

fato esta nova organização de ensino seja capaz a médio/longo prazo de alcançar seus objetivos. Cumpre lembrar que esses espaços de discussão devem ter o envolvimento eficaz da comunidade escolar, pois só assim teremos a representatividade necessária para uma avaliação coerente e para que os próprios membros percebam que também são responsáveis pela organização social em que estão inseridos. De acordo com Leontiev (1978), assim como o homem é transformado pela sociedade - já que as relações estabelecidas socialmente interferem em seu desenvolvimento -, esse mesmo homem é agente transformador dessa sociedade, a qual não será mais igual após a interferência dele.

Além da ampliação no tempo de escolarização dos alunos, entendemos que outros aspectos da organização da escola precisam ser alterados. Por exemplo: é preciso respeitar o tempo mínimo necessário para o professor ministrar suas aulas; estas, por sua vez, devem basear-se em conhecimento científico, e não em informações que possam ser adquiridas na cotidianidade dos outros ambientes a que a criança tem acesso; também não se pode perder tempo com atividades que não vão ao encontro das necessidades da criança. Isto significa que será necessário oferecer requisitos estruturais e organizacionais capazes de favorecer a educação como um todo. Só assim este um ano a mais será significativo, pois, se não houver uma educação de qualidade no tempo em que a criança esteja na escola, na prática apenas teremos um ano a mais, o que não significa que o processo de escolarização será capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

O professor que desconhece a teoria não sabe como se dá o desenvolvimento infantil, por isso compreende de maneira equivocada os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seu aluno e, conseqüentemente, a educação pouco contribuirá, em relação a seu potencial, para promover as aprendizagens do aluno e conduzir seu desenvolvimento.

Colocamos este aspecto num patamar semelhante ao daquele destacado por Saviani (1997) e Facci (2003), sobre quanto é necessário que o professor domine os conhecimentos científicos que transmitirá, para evitar que suas aulas sejam continuidade do senso comum e se mantenha o espontaneísmo característico da educação da maior parte da população pobre de uma sociedade capitalista como a nossa.

Com base em Leontiev (1978), consideramos ser decisivo para a melhoria na educação que o professor estude, pois esta atividade, se desempenhada no sentido de que ele se aproprie do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e sua relação intrínseca com a aprendizagem, ele terá consciência dos conteúdos que precisa trabalhar e das metodologias

que deverá empregar em cada nível de escolarização, e não apenas desenvolverá atividades que atendam às exigências de instâncias superiores (equipe pedagógica, direção, Secretarias de Educação ou Ministério da Educação). Mais do que a necessidade de uma formação de qualidade para professor, isto demonstra a necessidade do seu engajamento político com a função social que seu trabalho possui.

Identificamos que, assim como no Ensino Fundamental, ainda é grande o desafio de o Governo oportunizar que os alunos permaneçam estudando até concluir o Ensino Médio e avançar para o Ensino Superior. Neste difícil contexto, proporcionar qualidade ao ensino nestes diferentes níveis é outro desafio que não querem enfrentar aqueles que estabelecem os parâmetros da educação num país como o nosso. Na realidade, estes sabem que, se tivermos uma escolarização capaz de instrumentalizar seus alunos para terem acesso ao que de melhor a humanidade produziu científica e culturalmente, ampliar-se-á a possibilidade de formar professores mais qualificados para exercer sua atividade docente, o que por sua vez, poderá contribuir para que tenhamos alunos que apresentem uma aprendizagem melhor, e assim por diante.

Mais uma vez fica evidente o movimento dialético que se estabelece nas relações humanas, mais especificamente no processo de escolarização. Como destacaram Vigotski (2001) e Saviani (2003), quanto mais elaborado é o conhecimento espontâneo do indivíduo, maior é sua capacidade de apreender conhecimentos científicos mais complexos, capazes de conduzir a patamares mais elevados os conhecimentos espontâneos, os quais conseqüentemente servirão de alicerce para outros conhecimentos científicos, fazendo que sua aprendizagem seja superior e capaz de mobilizar cada vez mais seu desenvolvimento em direção ao que há de melhor neste sentido.

Sabemos que uma educação desta magnitude para a maioria da população gera a possibilidade de mudanças sociais, uma vez que proporciona que os indivíduos tenham maior clareza quanto às relações sociais que estabelecem, sendo esta a nova forma de pensar que almejamos; porém uma situação como esta traria conseqüências significativas para a forma de organização da nossa sociedade, por isso não seria o objetivo real para os grandes detentores do capital, mas apenas o objetivo anunciado, para que sejam mantidas as classes sociais na forma em que estão, com a falsa ideia de que está sendo feito algo para amenizar a discrepância social existente entre elas.

É por isto que podemos visualizar em nossa pesquisa, e também em outros estudos (Patto, 1984; Silva, 2007; Souza, 2007), estratégias que façam que esta educação de qualidade seja diariamente minada pelo mais diversos meios: falta de recursos financeiros para contratação, reformas ou aquisição de materiais; formação profissional ineficiente; criação de leis que não são cumpridas - etc., etc., etc.

Enfim, concordamos que as medidas tomadas para a melhoria do ensino em nosso país são necessárias, no entanto consideramos que, independentemente da configuração do sistema de ensino, é necessário que o objetivo maior da escola seja transmitir conhecimento científico aos alunos e que a metodologia utilizada seja adequada para cada período de desenvolvimento em que eles se encontrem. Para tanto, é imprescindível que este objetivo da escola seja alcançado e que durante este processo ela não receba interferências de aspectos que não precisariam existir se a proposta fosse de fato o desenvolvimento máximo das capacidades dos nossos alunos.

Finalizamos este trabalho com a perspectiva de que é imperativo que as crianças filhas dos trabalhadores do nosso país também tenham acesso a escolas e professores de qualidade, e que, além de um ano a mais de escolarização, recebam um conhecimento científico que potencialize seu desenvolvimento. Assim, segundo Davidov (1988), a atividade de estudo possibilitará que o indivíduo estabeleça relações que vão além dos aspectos imediatos, que ele consiga se desprender dos limites da vida cotidiana e assim tenha condições de propor e acompanhar coletivamente as mudanças necessárias à nossa sociedade, as quais transpassam os aspectos do sistema de ensino brasileiro.

REFERENCIAS

- Asbahr, Flávia da Silva Ferreira (2011). “*Por que aprender isso, professora?*” *Sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Bifon, Meire da Fonseca (2009). *A Constituição Social da Potencialidade Humana: contribuição para o estudo da superdotação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Bissoli, Michelle de Freitas (2005). Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Bray, Cristiane Toller, Leonardo, Nilza Sanches Tessaro (Julho/Dezembro, 2011). As queixas escolares na compreensão de educadores de escolas públicas e privadas. *Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261.
- Chagas, Francisco (nenhuma data). *Ensino fundamental de nove anos: pela inclusão das crianças de seis anos*. Recuperado em 01 de julho de 2013, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/ef_noveanos_artigo_chagas.pdf
- Collares, Cecília Azevedo Lima (2010). Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (p. 11-23). São Paulo: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, CRPSP.
- Conselho Estadual de Educação (2010, 10 de outubro). *Deliberação nº 02/2008. Norma para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano letivo de 2009*. Recuperado em 08 de junho de 2013, de http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2008/deliberacao_02_08.pdf
- Davidov, Vasili (1988a). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradcción al español y prefacio Editorial Progreso.
- Davidov, Vasili (1988b). *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Moscú: Editorial Progreso. Traduzido de: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradcción al español y prefacio Editorial Progreso.
- Duarte, Newton (2003 Agosto). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, 24(83), 601-625. Recuperado em 07 de junho de 2014, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Elkonin, Daniil B. (1986). Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. I. I., Lliasov, V. Ya. Liaudis (Orgs.). *A Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (p. 34 - 41). La Ciudad de La Habana: Editorial Peuple y Educación.

- Elkonin, Daniil B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: V., Davidov, M., Shuare (Orgs.), *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia* (pp. 125-142). Moscou: Progresso.
- Elkonin, Daniil B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In V. Davidov, M. Shuare (Orgs.), *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS. Antologia* (pp. 125-142). Moscou: Progresso.
- Elkonin, Daniil B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Estado do Paraná, Conselho Estadual de Educação. (2010, 8 de junho). Parecer CEE/CEB N.º 567/10. Consulta sobre a unificação do corte etário para ingresso no Ensino Fundamental com nove anos de duração. Recuperado em 02 de junho de 2013, de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2010.pdf>
- Facci, Marilda Gonçalves Dias (2003, abril). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias (2004, Abril). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cadernos CEDES, Campinas, 24 (62), 64-81.
- Gorni, Doralice Aparecida Paranzini (2007). Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 67-80.
- Gusso, Angela Mari (2010). Organizadores: Amaral, Arleandra Cristina Talin do; Casagrande, Roseli Correa de Barros e Chulek, Viviane. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR, Secretaria do Estado da Educação, 176 f.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Ibge]. *Censo Demográfico 2010*. Educação e deslocamento. Resultados da amostra. Recuperado em 07 de junho de 2014, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_pdf.shtm
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Ibge]. *Estados*. Recuperado em 07 de junho de 2014, de <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>
- Knox, J. E., Colledge B. Prefácio. In L. S., Vygotsky &, A. R. Luria (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. (Trad. L. L., Oliveira de, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 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. Recuperada em 06 de novembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Lei n. 12.796, 04 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperada em 02 de junho de 2013, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
- Lei n. 16049, de 19 de fevereiro de 2009. Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação. (2009, 19 de fevereiro. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos de idade até o dia 31 de dezembro do ano em curso. *Diário Oficial nº. 7915*). Recuperada em 02 de junho de 2013, de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2009.pdf>
- Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperada em 16 de novembro de 2012, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Leontiev, Alexis (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, Alexis (1986). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. Liasov, I. I., Liaudis, V. Ya (Orgs.), *A Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (pp. 10-33). La Ciudad de La Habana: Editorial Peuple y Educación.
- Leontiev, Alexis (1998). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: L. S., Vigotski, A. R., Luria, & A. N., Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 59-84). São Paulo: Ícone (Coleção Educação Crítica).
- Leontiev, Alexis N. [et al.]. (2003). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Frias, Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, Alexis; Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. México: DF: Editorial Grijalbo.
- Marega, Ágatha Marine Pontes (2010). *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para atividade de estudo*. 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.
- Mascagna, Gisele Cristina (2009). *Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.
- Meira, Marisa Eugênia Melillo (2011). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In M. G. D, Facci, M. E. M. Meira & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 91- 132). Maringá: Eduem.

Mello, Suely Amaral. (2006). Enfoque Histórico-Cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para educação de 0 a 10 anos. In I Conferência Internacional: o enfoque histórico-cultural em questão. (*Anais Eletrônicos*). Santo André, SP, pp. 89-102. Recuperado em 10 de julho de 2013, de <http://www.historicocultural.ufsc.br/docs/ANAIS-CONFERENCIA INTERNACIONAL ENFOQUE HISTORICO CULTURAL.pdf>

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2010, 8 de Julho). *Parecer CNE/CEB Nº 12/2010. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 02 de junho de 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da 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, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 02 de junho de 2013, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2004/ensino_fundamental_noveanos_orientacoesgerais.pdf

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. (2010, de 14 de janeiro) Resolução Nº 1, de 14 de Janeiro de 2010. *Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 02 de junho de 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2009). *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 02 de junho de 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 07 de junho de 2014, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (até julho de 2004). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 07 de junho de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (de agosto de 2004 a julho de 2005). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 07 de junho de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>

- Moysés, Maria Aparecida Affonso & Collares, Cecília Azevedo Lima (2011). O lado escuro da dislexia e do TDH. In M. G. D., Facci, M. E. M., Meira, S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. pp. 133-196. Maringá: Eduem.
- Oboukhova, Ludmila. (2006). *A teoria de Vigostki: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil*. In I Conferencia Internacional: o enfoque histórico-cultural em questão. (Anais Eletrônicos). Santo André, SP, pp. 15-25. Recuperado em 10 de julho de 2013, de http://www.historicocultural.ufsc.br/docs/ANAIS-CONFERENCIA_INTERNACIONAL_ENFOQUE_HISTORICO_CULTURAL.pdf
- Patto, Maria Helena Souza (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Reis, Clayton Washington dos (2011). *Atividade principal na velhice: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.
- Rocha, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da (2007). O ensino da psicologia e educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *Educação Temática Digital (ETD)*, 8(2), 266- 277.
- Rocha, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da (2009, julho/dezembro). A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar (ABRAPEE)*, 13(2), 203- 212,
- Rossato, Solange Pereira Marques (2010). *Queixas escolares e educação especial: intelectualidades invisíveis*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Rossler, João Henrique (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In N., Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (2ª ed). Campinas, SP: Autores associados. (Coleção Educação contemporânea).
- Saviani, Demerval (1991). Educação e Pós-modernidade. (pp. 17-38). In *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros Tatu: Cortez. (Coleção hoje e amanhã).
- Saviani, Demerval (1997, janeiro/ junho/julho/ dezembro). A Função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, 11 (21 e 22), 127-140.
- Saviani, Demerval (2003). Sobre a natureza e especificidade da educação. In *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a ed.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Saviani, Demerval (2005). Educação Socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de Classes. In J. C. Lombardi, D. Saviani. *Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2014). *Núcleos Regionais de Educação*. Recuperado em 7 de junho de 2014, de <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação, Departamento de Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil e anos iniciais (2010). *Ensino Fundamental de nove anos orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014, de http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/EDUCACAO_BASICA/ARTE/9_ANOS_Orientacoes_Pedagogicas_para_os_Anos_Iniciais_Ensino_de_Nove_Anos_Finalizadas_2010.pdf

Silva, Flávia Gonçalves da (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado em Educação Psicologia da Educação, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Souza, Maria Cecília Ribeiro (2007). *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.

Souza, Marilene Proença Rebello (2010, Março). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149.

Souza, Marilene Proença Rebello de (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In F. S. F. Asbahr, L. Dadico, L. A. Alves, M. D. Roman, M. P. R., Sousa, L. S. Viégas, & C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 229 - 243). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tolstij, Alexandr (1989). *El hombre y la edad*. Moscu: Editorial Progreso.

Tuleski, Silvana Calvo (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Vigotski, Lev Semenovitch (1996a). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor y A. Machado Libros.

Vigotski, Lev Semenovitch (1996b). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vigotski. *Teoria do método em psicologia*. [trad. Cláudia Berliner]. (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes. Coleção Psicologia e Pedagogia.

Vigotski, Lev Semenovitch (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semenovitch (2008, Junho). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de iniciativas Sociais*. Recuperado em 09 de maio de 2012, de <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

ANEXO 1

TERMO DE ANUÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Eu.....

Secretário (a) Municipal de educação autorizo Káriliny Teixeira Faria, portadora do RG nº 8.888.523-6 e CPF nº 050.700.389-66 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia – UEM), sob orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF nº 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada, “Atividade de Estudo e sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo infantil” na Escola Municipal.....

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o estágio escolar e sua atividade dominante/principal, tomando por base o estudo da Periodização do desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Em sequência buscar averiguar por meio de pesquisa empírica em qual momento, no nosso contexto sócio-histórico, a criança passa a ter seu desenvolvimento psíquico conduzido pela atividade de estudo.

A pesquisa empírica será realizada em duas escolas distintas, uma da rede pública de educação e outra da rede particular. Primeiramente faremos observação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I de cada escola e entrevistas com suas professoras responsáveis. No próximo momento, no início do ano seguinte, faremos observação com as mesmas turmas que estarão no segundo ano do Ensino Fundamental I e entrevistas com as atuais professoras das respectivas turmas.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Secretário (a) Municipal de Educação

RG:

CPF:

ANEXO 2

TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA PRIVADA

Eu.....
diretor (a) do (a) autorizo
Káriliny Teixeira Faria, portadora do RG nº 8.888.523-6 e CPF nº 050.700.389-66 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia – UEM), sob orientação da professora Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF nº 755614509-30, a realizar em nossa instituição a pesquisa intitulada, “Atividade de Estudo e sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo infantil”.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o estágio escolar e sua atividade dominante/principal, tomando por base o estudo da Periodização do desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Em sequência buscar averiguar por meio de pesquisa empírica em qual momento, no nosso contexto sócio-histórico, a criança passa a ter seu desenvolvimento psíquico conduzido pela atividade de estudo.

A pesquisa empírica será realizada em duas escolas distintas, uma da rede pública de educação e outra da rede particular. Primeiramente faremos observação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I de cada escola e entrevistas com suas professoras responsáveis. No próximo momento, no início do ano seguinte, faremos observação com as mesmas turmas que estarão no segundo ano do Ensino Fundamental I e entrevistas com as atuais professoras das respectivas turmas.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Diretor (a) da Instituição
RG:
CPF:

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Atividade de Estudo e sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo infantil, que faz parte do curso de Pós-graduação - Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá da Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade e é orientada pela prof^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender o estágio escolar e sua atividade dominante/principal, tomando por base o estudo da Periodização do desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Em sequência buscar averiguar por meio de pesquisa empírica em qual momento, no nosso contexto sócio-histórico, a criança passa a ter seu desenvolvimento psíquico conduzido pela atividade de estudo. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de uma ficha de identificação; realização de uma entrevista semiestruturada, as perguntas abordarão aspectos relacionados ao comportamento, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos, no que se refere a responder abertamente as questões levantadas durante a entrevista. Caso ocorra reação emocional por parte das participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito o encaminhamento para profissional atendê-lo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. 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 sua identidade, destaca-se que as gravações das entrevistas ficarão sobre a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos. Os benefícios esperados são teóricos num primeiro momento por contribuir para ampliação da compreensão sobre a teoria da periodização do desenvolvimento humano, mais especificamente acerca do estágio do período escolar, bem como de sua atividade dominante/principal que é o estudo.

Em um segundo momento, entendemos ser possível com essa pesquisa colaborar com uma nova forma de instrumentalizar os profissionais de educação para lidar de modo mais assertivo com os diversos aspectos relacionados ao processo de escolarização e

desenvolvimento durante a primeira etapa do Ensino Fundamental I. 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 pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Káriliny Teixeira Faria, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

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

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Endereço: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Psicologia. Av. Colombo, 5790 – Campus Universitário. Maringá – PR. CEP. 87.020-900

Telefone: (44) 3261-4416

E-mail: nstessaro@uem.br

Nome: Káriliny Teixeira Faria

Endereço: Av. Lucílio de Held, nº 1000. Jardim Alvorada, Maringá – PR. CEP. 87033-230.

Telefone: (44) 8436-9174

e-mail: kariliny@hotmail.com

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

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada Atividade de Estudo e sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo infantil, que faz parte do curso Pós-graduação - Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá da Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade e é orientada pela prof^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender o estágio escolar e sua atividade dominante/principal, tomando por base o estudo da Periodização do desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Em sequência buscar averiguar por meio de pesquisa empírica em qual momento, no nosso contexto sócio-histórico, a criança passa a ter seu desenvolvimento psíquico conduzido pela atividade de estudo. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma eles serão observados nos diversos espaços da sua respectiva escola, suas falas, atitudes e comportamentos perante as atividades propostas pela professora poderão ser usados como dados de análise para a pesquisa e elaboração da dissertação. Estas observações ocorrerão em duas etapas, a primeira se inicia nesse final de ano letivo (Novembro e Dezembro de 2012) e a segunda ocorrerá no início do próximo ano letivo (Março e Abril de 2013). Informamos que poderão ocorrer constrangimento por parte da criança por haver uma pessoa diferente em sala de aula, observando a turma nos diferentes espaços da escola. Caso ocorra reação emocional por parte das participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito o encaminhamento para um profissional atendê-lo. 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, sua e a de seu (sua) filho (a) destaca-se que os registros de observações realizados após as mesmas ficarão sobre a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos. Os benefícios esperados são teóricos aos profissionais de educação, pois num primeiro momento contribuirá para ampliação da compreensão sobre a teoria da periodização do desenvolvimento humano, mais especificamente acerca do estágio do período escolar, bem como de sua atividade dominante/principal que é o estudo. Em um segundo momento,

entendemos ser possível com essa pesquisa colabore com uma nova forma de instrumentalizar os profissionais de educação para lidar de modo mais assertivo com os diversos aspectos relacionados ao processo de escolarização e desenvolvimento durante a primeira etapa do Ensino Fundamental I. Sendo assim, os sujeitos específicos dessa pesquisa não terão benefícios diretos quanto as possíveis alterações cogitadas anteriormente, mas serão fundamentais para que essas conclusões se efetuem.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir 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 pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,..... declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Káriliny Teixeira Faria, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

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

Nome: Káriliny Teixeira Faria

Endereço: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Psicologia. Av. Colombo, 5790 – Campus Universitário. Maringá – PR. CEP. 87.020-900

Telefone: (44) 3261-4416 (UEM) ou (44) 84369174

E-mail: kariliny@hotmail.com

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 1

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA

- Formação em:
 - data de conclusão:
 - em qual instituição:

- Pós-graduação:
 - em qual área:
 - data de conclusão:

- Experiência como docente:
 - quais níveis:
 - quanto tempo na respectiva turma da pesquisa:
 - na rede pública e/ou rede privada:

APÊNDICE 2

ROTEIRO COM ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

- 1- Quais atividades você prioriza durante suas aulas?
- 2- Quais atividades realizadas em sala de aula que mais interessam seus alunos? Você percebeu diferença nesse aspecto entre o início do ano letivo em relação ao último bimestre (professores do 1º ano)?
- 3- Nos momentos livres na escola, você percebe que seus alunos se interessam por qual tipo de atividade?
- 4- Você já identificou nas brincadeiras dos seus alunos conteúdos trabalhados sistematicamente em sala de aula? Se sim, por favor, exemplifique.
- 5- Em quais atividades propostas, você percebeu melhor resultado na aprendizagem dos alunos?
- 6- Quais os fatores que você considera estar influenciando no interesse dos seus alunos para com a atividade de estudo?
- 7- Quais aspectos você leva em consideração ao planejar sua aula?
Você percebeu alguma diferença entre os alunos que frequentaram a Educação Infantil daqueles que não tiveram acesso a esse nível de escolarização?