



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO DISTRITO
FEDERAL: REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DE CRIANÇAS DE
SEIS ANOS NO ENSINO PÚBLICO E A ATUAÇÃO DOCENTE**

Angélica Guedes Dantas

Brasília, fevereiro de 2009.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO DISTRITO FEDERAL:
REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO
PÚBLICO E A ATUAÇÃO DOCENTE**

Angélica Guedes Dantas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a DIVA MARIA MORAES DE ALBUQUERQUE MACIEL

Brasília, fevereiro de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto – Membro
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA

Prof.^a Dr.^a Mírian Barbosa Tavares Raposo – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, fevereiro de 2009.

A meus pais Janete e Marlon.

A meu esposo Nicolau.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado forças quando pensei em desistir, por ter iluminado meu caminho sempre que hesitei e me senti incapaz e por me premiar com mais essa conquista.

Agradeço, com carinho, a meus queridos pais Janete e Marlon pelo apoio incondicional e por sempre me incentivarem a buscar o conhecimento e por terem me ensinado a perseverar e vencer os obstáculos. Amo vocês!

Um agradecimento especial a meu melhor amigo, grande amor e companheiro, Nicolau, pela presteza, pelo carinho, pela paciência e por brigar junto comigo por mais essa vitória.

Com lágrimas nos olhos agradeço ao Fernando (*in memoriam*) meu irmãozinho que mesmo tendo nos deixado tão cedo sempre está ao meu lado a me iluminar.

A Diva, minha orientadora, por ter me acolhido e aceito o desafio de juntas conduzirmos esse trabalho. Obrigada pelos puxões de orelha, pelas palavras doces, por seu olhar singelo e revelador e, mais que tudo, por acreditar no meu potencial. O mérito é todo seu!

A todos meus familiares pela alegria de celebrarmos juntos nesse momento. Aos Guedes, Dantas e, também, aos Medeiros Faustino por me receberem de braços abertos e me proporcionarem tantas alegrias.

Aos meus sobrinhos lindos Victor, Henrique e Letícia pela delícia de juntos brincarmos muito. Ter vocês pertinho de mim é um presente!

Deixo um agradecimento especial às colegas de mestrado Alia, Stela e Viviane. Obrigada pelos momentos que desfrutamos juntas e pelas valiosas contribuições na finalização desta dissertação.

A Leda, grande amiga, pelo suporte emocional e por sempre ter me apoiado com gestos, palavras e atitudes.

As amigas Maria Cristina e Ana Cláudia que mesmo distantes do universo acadêmico muito contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Agradeço ainda aos co-partícipes (crianças e professoras) desta pesquisa que, ao aceitarem participar e partilharem seus tempos, vivências e impressões comigo me ajudaram a co-construir este relato.

Agradeço às professoras da banca examinadora Míriam e Silviane, grandes educadoras, pela oportunidade de aprender e reelaborar meus conhecimentos com vocês, pelas dicas preciosas e pelo carinho que sempre demonstraram por mim. Finalmente, agradeço a professora Angela por ter aceitado o convite de compor a comissão junto às demais e me dado o prazer de conhecê-la.

A todos vocês, mais uma vez, obrigada!

“A escola contemporânea necessita ser pensada e assumida como o lugar em que professores e alunos se pensam, se assumem, se produzem, nos enfrentamentos diários, com consciência de que não podem controlar a tudo e a todos ao mesmo tempo, mas que saídas devem ser criadas, inventadas diante dos impasses vividos, porque podem ser muitos e diferentes os caminhos...”

Townsend (2005)

RESUMO

Este estudo trata do processo de ampliação do Ensino Fundamental do DF, especificamente no que se refere à inserção de crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino e acerca da atuação docente. A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva sociocultural construtivista que concebe os processos de desenvolvimento e aprendizagem enquanto bi-direcionais, ou seja, entende que os processos interacional e de co-construção do conhecimento se dão em dupla via – sujeito influenciando e sendo influenciado pela cultura/ contexto e vice-versa. Com o objetivo de traçar asserções para a ressignificação do novo Ensino Fundamental e para a formação continuada de professores foi conduzido um estudo microetnográfico em classes de primeiro ano de duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, de natureza distinta. Participaram da pesquisa duas professoras e 42 crianças. Foram realizados: (a) imersão no cotidiano escolar; (b) observações em sala de aula e em atividades extra-classe; (c) registro em vídeo das seqüências interativas; e (d) entrevistas semi-estruturadas com as professoras. O processo de análise compreendeu duas fases, na primeira procedemos a: (a) organização dos dados oriundos das observações; (b) sumarização dos registros em vídeo; e (c) transcrição na íntegra das entrevistas. A segunda fase constou do aprofundamento da análise e da discussão do conjunto das informações a partir de quatro categoriais previamente definidas, a saber: (1) Reorganização Pedagógica; (2) A Infância como Eixo Primordial; (3) A Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano e (4) Letramento e Alfabetização. Os resultados apontaram para existência de problemas estruturais, para a precária formação dos professores e para a não mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico. Além disso, os dados mostraram a insegurança das professoras sobre os conteúdos e as estratégias a serem adotadas no terceiro período da educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental e primeira série, evidenciaram um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas e a excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e a alfabetização.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; crianças de seis anos de idade; atuação e formação docente.

ABSTRACT

This study concerns the process of expanding Elementary Schools of DF, specifically regarding the six years old children's integration at this level of education and on teaching performance. The research was developed from the socio-cultural constructivist view that conceives the process of development and learning as bi-directional, that is, the interaction processes and co-construction of knowledge occurs in two-way - subject influencing and being influenced by culture / context. Aiming to retrace assertions to reinterpretation of the new elementary school and for continuing education of teachers was conducted a micro-ethnographic study in first year of classes in two schools, on public school's system of *Distrito Federal*, of a different nature. Two teachers and 42 children participated in the survey. Were performed: (a) immersion in the daily school, (b) observations in the classroom and in extra-class activities, (c) registration in video of interactive sequences, and (d) semi-structured interviews with teachers. The process of analysis comprised two stages, first we shall: (a) organization of data from the observations, (b) summarization of the video records, and (c) the full transcript of the interviews. The second phase consisted of deepening of the analysis and discussion of all the information from four previously defined categories, namely: (1) Educational Reorganization, (2) The Childhood as Primordial Axis (3) The Importance of Diverse Expressions of Human Development (4) Literacy. The results pointed to structural problems, to the poor training of teachers and not to mobilization of the institutions to redefine the pedagogical work. Moreover, the data showed the insecurity from the teachers regarding the content and strategies to be adopted in the third period of early childhood education in the first year of elementary school and the first grade, showed a strong process of continuity and repetition in the conduct of classes and the excessive concern of teachers and schools with the literacy.

Keywords: elementary school for nine years, children of six years old, work and teacher training.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	8
ABSTRATC	9
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	12
I – APRESENTAÇÃO	13
II – REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1. Abordagem Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano	17
Infância, Criança e Educação para Crianças	21
2.2. O Ensino Fundamental de Nove Anos	25
Especificidades das Crianças de Seis Anos de Idade	31
III – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	38
3.1. Discussões no Campo Teórico	41
3.2. A Pesquisa	43
3.3. Objetivos	45
IV – METODOLOGIA	47
4.1. Perspectiva Metodológica Adotada	47
4.2. Plano Geral do Estudo	50
4.2.1. Das Escolas	52
4.2.2. Participantes	55
4.3. Dos Instrumentos e Procedimentos de Co-construção das Informações	59
4.4. Dos Procedimentos de Análise dos Dados	63

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
5.1. Da Reorganização Pedagógica	69
5.2. A Infância como Eixo Primordial	74
5.3. A Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano	89
5.4. Letramento e Alfabetização	95
5.5. Elementos para Reflexão que Permeiam o Estudo	110
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras)	128
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais e/ou Responsáveis)	129
ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista	130

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Organização dos Dados do Corpus da Pesquisa	62
Figura 1. Vinculações Teóricas	48
Figura 2. Imagem Aérea da Escola A – Jardim de Infância	53
Figura 3. Imagem Aérea da Escola B – Escola Classe	54
Figura 4. Croqui da Sala de Aula da Turma da Escola A	56
Figura 5. Croqui da Sala de Aula da Turma da Escola B	57
Figura 6. Posicionamento da Professora da Escola B na Classe	58
Figura 7. Estratégia para Análise dos Dados	66
Figura 8. Escola A – Roda Inicial	76
Figura 9. Escola B – Roda Inicial	79
Figura 10. Atividade Escola B (Ligue os pontinhos)	94

1. APRESENTAÇÃO

Iniciamos este estudo com duas preocupações centrais. A primeira delas diz respeito a uma orientação teórica específica que parte do pressuposto de que as concepções de criança, infância e educação para crianças são tidas como conceitos culturais e históricos e não meramente categorias naturais, onde a escola, por ser um espaço marcado pelo trabalho intencional com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, apresenta-se como um lócus privilegiado do aprendizado da criança no qual ela tem a oportunidade de aprender ativamente.

A segunda relaciona-se a um interesse particular pela compreensão do processo de desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, isto é, entendendo que o curso da história e as mudanças no cenário social influenciam as definições que fazemos de criança, de infância, de educação e, ainda, as especificidades e peculiaridades de cada fase da vida.

Partindo dessas preocupações (centralidades), imergimos no estudo da literatura sobre a fase inicial de escolarização e sobre os processos de desenvolvimento infantil e, de forma concomitante, fomos a campo apenas com o plano de fundo da pesquisa em mente. Na escola nos deparamos com o desafio da ampliação do Ensino Fundamental no DF, tendo em vista as alterações propostas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 11.274 de 2006. Logo, diante da incerteza e insegurança da instituição para implementação da mudança sentimos a necessidade de desenvolver um trabalho que levantasse os direcionamentos mais condizentes para o sucesso da proposta e para atenção às crianças de seis anos de idade, agora atendidas no Ensino Fundamental.

Ressalta-se que partimos, também, da constatação da escassez de trabalhos empíricos que, considerando os diversos atores do processo de escolarização, tratassem do

grau de implementação da medida junto às escolas e trouxessem balizas para reflexão sobre a atuação docente.

Desta feita, neste trabalho, cujo relato apresentamos aqui, decidimos investigar o processo de ampliação do EF no Distrito Federal - DF e os entraves encontrados no sistema educacional quando da recepção das crianças de seis anos de idade agora inseridas em um novo contexto de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, procuramos traçar metas prático-teóricas para a ressignificação do novo Ensino Fundamental e para atuação e formação continuada de professores. Destacamos que participaram da pesquisa duas classes de primeiro ano de escolas públicas da regional de ensino do Plano Piloto, seus alunos e professora regente.

O estudo está dividido em seis grandes capítulos, que se desdobram em seções e subseções específicas. O primeiro diz respeito à apresentação do trabalho. Já o segundo dividido em duas seções relaciona-se à fundamentação teórica do estudo. Assim, na primeira seção apresentamos os referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. Iniciamos com a abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, que concebe os processos de desenvolvimento e aprendizagem enquanto bi-direcionais, ou seja, entende que os processos interacional e de co-construção do conhecimento se dão em dupla via – sujeito influenciando e sendo influenciado pela cultura/ contexto e vice-versa. Adiante atrelamos a essa discussão as concepções de criança, infância e educação para crianças vinculadas a perspectiva teórica defendida.

No tópico seguinte tratamos, de forma sucinta, dos acontecimentos legais e conjunturais que culminaram com a proposição da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, bem como os aportes regulamentadores da decisão. Nesse momento, discutimos

sobre as mudanças feitas na LDB e acerca dos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação para efetivação da medida no âmbito das escolas.

No terceiro capítulo intitulado Definição do Problema e Objetivos propusemos a contextualização da discussão e uma breve revisão das reflexões feitas sobre a temática no cenário acadêmico. Adiante, direcionamos o debate para o universo da pesquisa – Distrito Federal e traçamos o objetivo geral do estudo que é retratar o processo de ampliação do Ensino Fundamental no DF e, conseqüentemente, da inserção de crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino. Por último, posamos as questões norteadoras do trabalho.

Já o quarto capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos elaborados para realização do estudo, assim em tópicos específicos detalhamos os passos do estudo empírico, desde o aporte metodológico aos procedimentos de co-construção das informações e análise dos dados. Apresentamos, inicialmente, a perspectiva metodológica adotada para condução da pesquisa e, em seguida, delineamos o plano geral do estudo: precauções éticas, instituições participantes, sujeitos, instrumentos e procedimentos de co-construção das informações. Por último tratamos dos procedimentos adotados para análise das informações e apresentação dos resultados.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados do estudo, organizados segundo categorias elaboradas com base na primeira fase de análise do material empírico. Isto é, partiram da sumarização dos dados oriundos das observações e gravações em vídeo e da transcrição integral das entrevistas realizadas com as professoras, bem como do exame da literatura disponível sobre a temática e acerca da abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano.

Finalizando o trabalho apresentamos as considerações finais sobre o estudo, sexto e último capítulo, onde elencamos as principais constatações da pesquisa e levantamos a

necessidade de formação com vistas a otimização da atuação docente nos primeiros anos do novo Ensino Fundamental. A isso somamos as contribuições do trabalho para áreas acadêmicas de psicologia e educação e apontamos as sugestões para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Abordagem Sociocultural Construtivista do Desenvolvimento Humano

“Se, em lugar de querer estudar o desenvolvimento daquela criança específica, estivéssemos interessados nos relacionamentos entre a criança e as pessoas ao seu lado, poderíamos nos concentrar naquilo que estão fazendo juntos. Os aspectos interpessoais, pessoais e cultural-institucionais constituem a atividade, e nenhum existe ou pode ser estudado de forma isolada dos demais.”

Rogoff (2005, p. 57)

A presente proposta de estudo tem como fundamentação teórica a orientação sociocultural construtivista, perspectiva que segundo Madureira e Branco (2005) representa uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos psicológicos e tem como principal tese uma visão de desenvolvimento como processo, que se constitui a partir das múltiplas inter-relações sociais nas quais o sujeito está envolvido.

Segundo Valsiner (1994, 2007), parte-se do pressuposto de que todos os participantes no processo de transmissão estão ativamente transformando as mensagens culturais – ambos interlocutores estão ativamente construindo algo novo, transformando em maior ou menor grau a cultura.

Cole (1992), define a idéia de cultura como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e não mais, apenas, como o cenário para esse processo. Segundo ele, a cultura deve ser entendida como um fator mediador do desenvolvimento, a partir do

qual o ser humano sintetiza as diferentes influências do seu contexto sócio-histórico e suas circunstâncias biológicas, ao longo do processo de desenvolvimento.

Isso nos leva a compartilhar da proposição de Valsiner (2000) de que não basta pensarmos a cultura apenas como um grupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e peculiaridades. Antes de tudo, é preciso ter em mente a noção de cultura como mediação semiótica, envolvendo o sistema psicológico individual e o universo social dos sujeitos participantes.

Ainda segundo Valsiner, a cultura é o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, através dos processos de interação social, canalização cultural (participação efetiva das sugestões sociais nas orientações e limites que atuam no processo interacional) e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos co-construídos.

O estudo do desenvolvimento, entendido a partir dessa perspectiva sociocultural pressupõe, então, que a experiência das pessoas se dá dentro de um universo cultural, historicamente constituído, que orienta e canaliza as formas de organização social, os processos psicológicos e a própria disposição humana neste contexto. Assim, evidencia-se a gênese social da aprendizagem e do desenvolvimento como resultados de multi-influências e fatores interconectados, exercendo a cultura um papel primordial no processo de constituição humano.

Ao discutir o processo de desenvolvimento humano, a partir da imersão do sujeito na cultura, Valsiner (1989) destaca a dinâmica com que ocorre tal processo, propondo um modelo de transmissão cultural bi-direcional em que enfatiza, por um lado, o caráter dinâmico da cultura, cujos significados são construídos e organizados pela prática social dos sujeitos ao reinterpretar as mensagens culturais. Tal modelo parte do pressuposto de

que todos os participantes do processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais ao mesmo tempo em que também são transformados por elas (Maciel, Branco & Valsiner, 2003).

Este aspecto singular da espécie, ao mesmo tempo em que é produzido e modificado pelos seres humanos, também os modifica e transforma, acontecendo de forma bi-direcional, afinal, a natureza social da personalidade humana emerge no curso dos processos de internalização dos processos sociais e externalização de fenômenos psicológicos internos.

Dessa forma, para compreender as interações sociais, as transformações e o desenvolvimento histórico no curso de vida dos sujeitos na abordagem sociocultural construtivista, torna-se fundamental analisar o processo de transformação interna do sujeito em desenvolvimento. Isso implica por parte do indivíduo, um processo permanente de internalização/ externalização de valores, de crenças, de costumes e de informações que são processados ativamente, formando sua cultura pessoal e singular.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento de funções psíquicas e formas de comportamento superiores (tipicamente humanas) ocorrem a partir da interação dialética entre processos individuais e culturais. A cultura, constituída por seus sistemas simbólicos, faz parte do processo de desenvolvimento humano, pois os processos de funcionamento mental do homem são mediados simbolicamente pela cultura.

Assim, os sistemas simbólicos (sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, “funcionam como elementos de mediação que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (Rego, 1995, p.55). Dessa forma, o desenvolvimento da pessoa

está intimamente ligado ao contexto sócio-cultural, em que a pessoa se insere e não pode ser considerado como algo previsível, universal ou linear.

Seguindo essa lógica percebe-se na psicologia hoje que a cultura vem sendo cada vez mais considerada como fator constituinte do sujeito, e não apenas como uma variável a mais a ser levada em conta no contexto das pesquisas (Branco, 2003, 2008; Bruner, 1996; Cole, 1992; Rogoff, 2005; Shweder, 1991; Valsiner, 1994, 2007; Vygotsky, 1998; Wertsch, 1998; entre outros).

Partindo disso, tem-se que quando estudamos o contexto de sala de aula – o que é o caso neste trabalho – é fundamental tratarmos dos significados que a escolarização tem em nossa cultura. Isso porque o tipo de imagem ou concepção segundo a qual a escola foi entendida historicamente está muito relacionado com o imaginário, ou mesmo, com o significado que a criança adquiriu ao longo do tempo, em cada cultura particular.

Percebe-se, assim, que o acesso à cultura é função primordial da educação formal. A escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e se constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis.

A esse respeito, a perspectiva sociocultural tem, também, seu modo particular de entender os fenômenos do desenvolvimento que pretende estudar. Assim propõe o papel ativo e engajado do pesquisador, ao longo do processo de produção de conhecimento.

Branco e Valsiner (1999) nos oferecem uma oportunidade para re-pensarmos a questão metodológica na psicologia do desenvolvimento e na produção científica de modo geral. A idéia central apresentada é da visão da metodologia como um processo cíclico de produção de conhecimento, que envolve diferentes momentos de constituição: as pressuposições básicas a respeito do mundo, assumidas pelo pesquisador, suas formulações

teóricas, seus instrumentos técnicos para a produção (social e historicamente orientada) dos métodos e dados de sua pesquisa, os aspectos do próprio fenômeno sob investigação e a experiência intuitiva do pesquisador, que participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento só pode ser compreendido em função do seu caráter processual, de transformação e mudança ao longo do tempo. Assim, segundo Salomão (2001), avaliar o estado das estruturas e construir conceitos que descrevem o modo estático de funcionamento dos esquemas psicológicos e estados de desenvolvimento nada nos diz do desenvolvimento em si. É preciso, antes de tudo, capturar a natureza fundamental fluida, processual e dinâmica do desenvolvimento quando se pretende estudá-lo.

Infância, Criança e Educação para Crianças

Como explicitado na seção anterior partimos da compreensão do processo de desenvolvimento enquanto um salto qualitativo para novas funções psicológicas, diferentes daquelas que as precederam no tempo. Esse salto qualitativo é possível a partir das experiências vividas pelo sujeito em um determinado tempo e lugar.

Nessa ótica, como aponta Andrada (2006), destaca-se no cenário acadêmico atual o desenvolvimento de estudos implicados em compreender os processos de interação na sala de aula, adentrando o espaço de trocas, tecendo explicações acerca do processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Assim, acreditamos que tomar criança e infância como conceitos culturais e históricos, e não como categorias naturais, possibilita-nos estabelecer as bases para uma educação crítica e não idealizada, assentada na realidade concreta para o estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Gaskins e cols. (1992) apontam que pela própria natureza das crianças e do contexto, como sistemas interdependentes, não é possível extrair um modelo de criança separado do mundo e da cultura na qual ele se situa. Assim, esse reconhecimento da interdependência entre criança e contexto cultural indica o tema da variação cultural como uma questão central do desenvolvimento.

O desenvolvimento das crianças está intimamente relacionado aos processos de aprendizagem, socialização e transmissão cultural. Logo, os parceiros sociais quando interagem com a criança principalmente em sala de aula, estabelecem um processo dinâmico e contínuo de co-construção de significados, orientados para crenças, estímulos por meio da linguagem verbal e não verbal (Branco, 1996).

Dessa forma a criança se desenvolve, constituindo-se sujeito consciente e atuante com o outro mais experiente, que age juntamente com ela, para além de seu nível real de desenvolvimento, construindo uma zona de desenvolvimento proximal promotora do seu aprendizado.

Nessa ótica, a escola, por ser um espaço marcado pelo trabalho intencional com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, apresenta-se como um lócus privilegiado do aprendizado da criança no qual ela tem a oportunidade de aprender ativamente.

Segundo Salomão (2001), a escola é um espaço típico de desenvolvimento e de socialização, uma vez que ela é o espaço onde as crianças passam grande parte do seu

tempo, em atividades cotidianas e estruturadas. Logo, é preciso considerar que a escola se constitui em um espaço de valorização de interações.

Ao ingressar na escola, as crianças são apresentadas a um vasto mundo de relações interpessoais, inseridas em uma rede de significados, crenças e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados. Ao mesmo tempo, elas enfrentam o desafio de tomar parte desse mundo, apropriando-se de modo pessoal e único de seus significados e garantindo para si um espaço como sujeitos ativamente engajados na construção desse universo social (Valsiner, 1989).

Podemos sinalizar, então, como fundamental, que esse espaço se converta em um espaço de diálogo, de trocas e que considere os desejos, necessidades, diferentes modos de pensar, de ser, de brincar das crianças, nas atividades cotidianas de sala de aula, na intencionalidade educacional do professor, reconhecendo que “cada uma delas tem um ritmo próprio de desenvolvimento físico, psicológico e social, e vai, já, mostrando suas preferências e hábitos” (Pulino, 2001, p.38).

Além disso, como salienta Cerisara (2003) é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades, não podendo ser o trabalho desenvolvido com a criança definido a priori, de forma descontextualizada, afinal devemos reconhecer que há diferentes contextos e que as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, e entre elas e os adultos.

Andrada (2006) alerta que os acontecimentos legais, por si só, não são capazes de instrumentalizar o professor a romper com práticas favorecedoras da mera transmissão de conteúdo; não são suficientes para subsidiar uma atuação voltada para a criança que se tem concretamente diante de si, buscando compreendê-la, não a julgando a uma visão

idealizada de criança e não são suficientes para garantir uma atuação docente a favor da criação de vivências pautada no reconhecimento da criança enquanto sujeito de especificidades e singularidades.

O desenvolvimento de uma prática educativa pautada nessas atribuições requer, por parte do professor, uma postura de ouvinte, observador, sensível ao comportamento verbal e não-verbal da criança, requer um professor atuante e provocador de “... oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, 1999, p. 161).

Sendo assim a escola deve então constituir-se em um espaço de interações em que o educador atue facilitando e subsidiando a construção de conhecimentos, encorajando a troca por meio do diálogo.

Cabendo, para tanto, uma formação profissional do educador que amplie sua visão da criança, que direcione seu olhar para a diversidade, a diferença, para as especificidades e singularidades da criança. Como comenta Cerisara, uma formação que promova a ruptura com esses jeitos universalizados e idealizados de ver as crianças, que promova uma mudança de atitude.

Defende-se, portanto, que a construção de um trabalho junto às crianças, embora formalmente estruturado, pretende lhes garantir viver a sua infância plenamente, o que reivindica o ambiente escolar enquanto espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas - para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir do compromisso e auxílio ao professor.

Afinal, admite-se que cada sujeito é o produto da relação dialética entre a história da espécie (filogênese) e a história do indivíduo (ontogênese). Logo, o sujeito não nasce

humano, mas constitui-se humano, a partir das relações sociais estabelecidas em sua história de vida, que são mediadas pela cultura.

Essas considerações nos remetem a necessidade de significativas transformações na estrutura das escolas e conseqüentemente ao debate sobre o processo de ampliação do Ensino Fundamental instaurada a partir da promulgação da Lei 11.274, o tópico a seguir será dedicado a esta questão.

2.2. O Ensino Fundamental de Nove Anos

“(…) Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar.”

Kramer (2007, p. 17)

Segundo Saveli (2008), a experiência de professores que atuam ou atuaram nas primeiras séries da escolarização obrigatória e pesquisas educacionais, desenvolvidas desde a década de 1970, têm mostrado que as crianças que iniciam a escolarização mais cedo são melhor sucedidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e nos conceitos básicos de: Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Além disso, como salienta Batista (2006, p. 2): “(…) se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”. Isso quer dizer que a inserção de crianças das classes populares mais cedo na escola obrigatória permite à mesma uma familiarização mais

precoce com um universo cultural mais amplo, o que possibilita melhores condições para o seu aprendizado, especialmente, da leitura e da escrita.

Em uma perspectiva comparada, verifica-se que, na maioria dos países, a escola obrigatória se inicia aos seis anos e, em muitos deles, aos cinco anos. Além disso, a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma medida contextualizada nas políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe. Conforme dados da UNESCO (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória é aos seis anos, em 15 é aos cinco anos e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso era aos sete anos, no momento da coleta de dados. Dentre aqueles países que iniciam a educação obrigatória aos seis anos, cinco países consideram o último ano da educação infantil como obrigatório.

Para Saveli (2008) o acesso à educação obrigatória mais cedo se constitui em um instrumento de luta política, para que todas as crianças, inclusive as das classes populares, possam usufruir da igualdade de oportunidades. Contudo, não basta dizer que todos, sem qualquer exceção, têm o mesmo direito de ir à escola; é necessário também que tenham a mesma possibilidade. Afinal, como salienta Barreto (2004) políticas e programas que não ofereçam condições necessárias para o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional das crianças, além de não cumprirem o objetivo de redução das desigualdades sociais correm o risco de discriminar essas crianças e estigmatizá-las.

Atualmente, em todas as sociedades, há um entendimento, extremamente positivo, de que o direito à educação escolar, mais do que uma exigência da sociedade, configura-se como um direito que permite o pleno exercício da cidadania. Sabemos que a educação como direito social e político é pressuposto básico para o exercício de todos os outros

direitos. Daí a intenção, como salienta Cury (2002), de todas as sociedades buscarem garantir aos seus cidadãos o acesso à educação básica.

Desde meados de noventa já era permitida a inclusão de crianças de seis anos completos no Ensino Fundamental. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) já afirmava em seu Art. 87, § 3º - I que “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental”. Isto valia já para o Ensino Fundamental de oito anos.

Dessa forma a ampliação do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos, é uma política educacional que já estava presente, segundo documentos do MEC, em mais de 1.200 municípios brasileiros. Isso, reforça o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional afirmativa essa medida legal de ampliar para nove anos o Ensino Fundamental, deve ser considerada como um avanço para a realidade educacional brasileira, uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidades a todos independente da classe social a que pertença.

No Brasil, hoje, temos importantes documentos legais que sustentam a reorganização das escolas, incluindo as crianças de seis anos completos ou a completar no sistema de escolaridade obrigatória. Todos esses documentos são conquistas resultadas de ações de movimentos sociais e de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. No entanto, como aponta Bobbio (1992), não basta apenas proclamar esse direito, é necessário dar oportunidade às crianças de desfrutá-lo efetivamente.

Assim, vale ressaltar que pela Constituição Brasileira e pela LDB/ 96, o Ensino Fundamental é um direito público subjetivo. E isso é o mesmo que dizer que o Ensino Fundamental é um direito fundamental, sendo necessário reconhecê-lo, protegê-lo,

promovê-lo e assegurá-lo. O vocábulo assegurar significa dar a certeza do acesso ao ensino. Assim, o Ensino Fundamental é prioridade, e como tal, deve ser assegurado. Logo, os demais níveis de ensino serão priorizados a partir deste.

A LDB, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Sendo assim é preciso considerarmos a necessidade veemente de reafirmar seus preceitos e de lutar pela viabilidade de propostas que de fato priorizem o pleno desenvolvimento dos educandos e que favoreçam o desenvolvimento de atitudes e valores necessários ao exercício consciente da cidadania.

A ampliação da escolaridade obrigatória é uma conquista para as classes populares e, a nosso ver, precisa ser defendida e deve ser estendida cada vez mais, agora incluindo as crianças de seis anos. Daqui a pouco, precisaremos lutar para estendê-la às crianças de faixa etárias mais novas, tornando obrigatória a Educação Infantil e construindo, aos poucos, uma Escola para a infância, que, no dizer de Kramer (2007), visa propiciar às nossas crianças o conviver com afetos, brincadeiras, saberes, valores, enfim, garantir um

espaço onde a seriedade e o riso estejam presentes. Isto vale tanto para as crianças que estão na Educação Infantil como para aquelas que estão no Ensino Fundamental.

Cabe salientar a importância de entendermos que a extensão da obrigatoriedade da Educação Básica, em atenção às crianças de seis anos, é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros. Ele precisa ser assegurado e o trabalho pedagógico desenvolvido deve levar em conta a singularidade das ações infantis.

Nesse sentido, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas. Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.

O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. As crianças das camadas média e alta já são alfabetizadas aos seis anos há longa data. Além disso, sabemos que um grande número de crianças das camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessários a este aprendizado.

Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. No entanto, é importante ressaltar que a alfabetização não pode ser o aspecto único e nem tampouco isolado desse momento da escolarização formal.

Nessa lógica o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.

Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público.

Isto porque, como disposto nos documentos orientadores veiculados pelo MEC, a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidade de aprendizagem.

Ressalta-se que, porém, como descrito a aprendizagem significativa não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo. Logo, a associação de ambos pode contribuir verdadeiramente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

O MEC sinaliza para que durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas administrem propostas curriculares que assegurem as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.

Assim, a ampliação do ensino fundamental demanda providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para planejamento da prática

pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. E, além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender as crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: O que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos de pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Porém, antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos. É preciso que reconheçamos este como o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro finais.

Especificidade das Crianças de Seis Anos de Idade

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar,

expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito das crianças de brincar, criar, aprender. Segundo Kramer (2007 p. 20): “nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais”.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza e pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, as ciências e a tecnologia.

A opção pela faixa etária dos seis aos 14 e não dos sete aos 15 para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar (Brasil, 2004).

A primeira questão relevante refere-se à própria criança de seis anos, chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado? (Brasil, 2007).

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender, aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Segundo Dietrich e Peres (2007), nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhes darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa.

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhes é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua

relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.

O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico. Contudo, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade (Brasil, 2004).

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, que caminhe na direção de uma escola de qualidade social (Brasil, 2004).

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (Brasil, 2007).

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil como aponta Kramer (2007) não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental. Essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da

primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica. Trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

Segundo o MEC, a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para apropriar-se desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens.

Dessa forma, para Kramer (2007), considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social, isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

Para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental a escola necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas em um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da educação infantil para o ensino

fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série.

Assim, é de suma importância que os sistemas induzam e estimulem as linhas de ação coletiva nas escolas. Nessa perspectiva caberá ao conjunto da comunidade escolar a sistematização do comprometimento de todos com aquilo que se elencou como relevante para orientar as ações da escola em busca de um ensino de qualidade, inclusive ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Quem é o professor da criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador? (Brasil, 2007)

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem nos seus aspectos físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos (Brasil, 2004).

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado.

Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude de gestão indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas.

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação (Brasil, 2004).

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

De acordo com publicações do Ministério da Educação, o Ensino Fundamental de Nove Anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam. No Brasil a determinação legal de implantar progressivamente o EF de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Como está descrito no documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, o Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino e, ainda, a necessidade do Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. A aprovação da Lei nº. 11.274/2006 possibilita a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente àquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

A importância dessa decisão política relaciona-se ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental segundo dados do IBGE. Sendo assim a opção pela faixa etária dos

seis aos 14 e não dos sete aos 15 para o Ensino Fundamental segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserção progressiva das crianças de seis anos na rede escolar.

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais que pode levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

Diante disso, pretende-se que o ingresso dessas crianças no EF não se constitua apenas como uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. Haja vista o foco no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no EF de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a 10 anos nessa etapa de ensino.

É importante salientar que a mudança na estrutura do EF não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos – este é o momento para repensar todo o EF, tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro finais. Dessa forma, a ampliação do Ensino Fundamental demanda providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação, para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, os mobiliários e os

equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como os alunos que já estava nessa etapa de ensino, antes, com oito anos de duração.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, o que significa uma possibilidade de qualificação do ensino, oportunidade para uma nova práxis dos educadores e, especialmente para as crianças de seis anos de idade maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, por isso a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Sendo assim é preciso que haja a reorganização pedagógica, de propostas, currículos e projetos político-pedagógicos (PPPs), de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do EF sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos à exclusividade da alfabetização, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. Tudo isso, tendo a infância como eixo primordial e visando a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino. Ao enfatizar o trabalho na criança de seis a 10 anos, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares, formas diversas de viver a infância, devemos recolocar no currículo o brincar como modo de ser e estar no mundo. Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse

ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.

3.1. Discussões no Campo Teórico

Sobre a temática em questão encontramos, no campo teórico, duas vertentes que têm se debruçado e publicado artigos sobre o assunto. Há, claramente, os que são contrários a política de ampliação do Ensino Fundamental e aqueles que questionam a aplicação, de fato, da medida no âmbito das escolas. Saveli (2008), por exemplo, discute a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos como uma política de inclusão social em que o Estado assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de seis anos.

Para a autora a inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Por outro lado salienta a exigência de tratamento político, administrativo e pedagógico para a consecução dos objetivos da proposta. Quais sejam: no nível político aumenta o número de crianças incluídas no sistema educacional, no administrativo exige das Secretarias de Educação investimentos na formação de professores e na organização e adequação dos espaços físicos, materiais e pedagógicos. Já no aspecto pedagógico, exige das escolas a reorganização de projetos pedagógicos, com vista a assegurar o pleno desenvolvimento dessas crianças. Com relação a isso, Kramer (2007) esclarece ser necessário garantir às crianças de seis anos o atendimento nas suas necessidades, a de aprender e de brincar, o que não vale apenas para as crianças nessa faixa etária, mas para todas aquelas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gorni (2007) em seu trabalho constatou que muito pouco se sabe acerca da proposta de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e que pairam, ainda, muitas dúvidas e preocupações sobre se a proposta não consiste somente em mais uma mudança política e estrutural. Para a autora parece ficar evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada, antes de garantidas as condições de preparação das escolas e professores. Ela ressalta que a proposta em questão, a exemplo do que também já ocorreu com outras que a antecederam, tanto pode melhorar, como não alterar e até mesmo pode piorar o desempenho do sistema educacional, caso não receba o tratamento adequado em sua implementação. Além disso, segundo ela, a tendência é que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental, o que poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho importante, antes realizada no âmbito da Educação Infantil. Finalizando, Gorni (2007) afirma não observar uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do EF ampliado, uma vez que, no âmbito das escolas predominou a preocupação com a possibilidade de ocorrer apenas a antecipação da alfabetização.

Dietrich e Peres (2007) em estudo acerca da implantação do Ensino Fundamental Ampliado no Estado do Rio Grande do Sul destacam que a política poderá ser um tempo-espaço de construção de uma nova cultura escolar, onde, citando Goulart (2006), pode-se pensar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional, como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que cada vez mais as crianças e os professores se assumam como responsáveis pelos projetos político pedagógicos das escolas e pelos seus processos de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, uma nova cultura escolar não depende da “boa vontade” dos professores e professoras que estão nas salas de aula. Ela está profundamente articulada a questões mais amplas como, por exemplo, a política

salarial, as condições de trabalho e, especialmente, a possibilidade de formação dos docentes.

Dessa forma, como salientam as autoras, a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, instituída no Brasil com a Lei Federal de nº 11.274 não pode estar à margem de um amplo e irrestrito debate sobre os rumos do Ensino Fundamental em seu conjunto. Assim, segundo elas, na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o trabalho de acompanhamento deverá estender-se por alguns anos para que efetivamente seja possível avaliar seu impacto no campo educacional, além de prever um conjunto de ações, de atores e de instituições que possam efetiva e colaborativamente construir propostas e projetos coletivos para a alfabetização de crianças com seis anos, em específico, e para todo Ensino Fundamental, em geral.

3.2. A Pesquisa

Diante do levantamento teórico realizado, constatamos a lacuna existente de trabalhos empíricos que, usando os diversos atores do processo educacional, retratem o quadro atual de implementação do processo de ampliação do EF e da inserção das crianças de seis anos, e, além disto, levantem os direcionamentos mais condizentes para o sucesso da proposta e para a ressignificação deste nível de ensino, como está proposto nas orientações do Ministério da Educação.

A proposta aqui é colocar em questão as peculiaridades deste novo Ensino Fundamental, que passa agora a compreender as crianças com seis anos de idade, retratando sua implementação no âmbito do Distrito Federal.

Como aponta Villas Boas (2007) a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2005 com a incorporação das crianças de seis anos de idade. Para tanto, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Neste mesmo ano o DF iniciou o atendimento às crianças de seis anos, no EF, em apenas algumas regionais de ensino, de forma ainda experimental. Vários projetos foram conduzidos especialmente em Ceilândia, região administrativa do DF, com o intuito de diminuir o fracasso escolar. Sabe-se, porém, que o DF já vinha atendendo essas crianças no terceiro período da Educação Infantil, de forma ainda não universalizada e a consolidação do processo de atendimento das crianças no ensino fundamental se deu de fato no ano de 2008.

A resposta do DF à necessidade de reestruturação do EF tem a intenção de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, assegurando aos alunos a partir de seis anos, além de um tempo maior de escolaridade, condições de permanência no sistema público de ensino. Vislumbrando a aquisição da alfabetização e letramento na perspectiva da ludicidade e do desenvolvimento global, o BIA compreende o atendimento às crianças de seis, sete e oito anos, enturmadas pelo critério de idade e possibilitando a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa possuir.

Nesta perspectiva, como aponta Pereira (2008), a formação continuada dos professores que atuam no bloco é preconizada como um dos princípios metodológicos para seu sucesso. Acredita-se, assim, que é por meio da formação que o professor tem a possibilidade de construir sua autonomia pedagógica.

3.3. Objetivos

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de ampliação do Ensino Fundamental no DF, especialmente no que se refere à inserção das crianças de seis anos no ensino público e sobre a atuação docente.

Através de categorias selecionadas a partir do documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade – esperamos traçar asserções para a ressignificação do novo Ensino Fundamental e para a formação continuada de professores. Sendo assim o estudo procurou investigar, especificamente:

- Como a proposta de ampliação do EF no DF vem sendo compreendida em casos concretos por professores e gestores educacionais e, quais estratégias estão sendo implementadas para o melhor dimensionamento da prática pedagógica com relação às propostas, currículos, projetos político-pedagógicos, concepções de avaliação e etc. com vistas à ampliação do Ensino Fundamental;
- Em que medida está sendo assegurado, nas propostas, o pleno desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de que forma escolas e professores têm contribuído para revalorização do brincar em sala de aula e assegurado espaço privilegiado para discussão e implementação de projetos sobre a temática;
- Em que medida o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas estudadas têm favorecido o diálogo com o ser humano em todas suas dimensões e garantido tempos e espaços para atividades que envolvam o movimento, a dança, a música, as artes em geral e de que forma isso tem acontecido;

- De que maneira os professores vêm mediando as relações estabelecidas entre as crianças e o mundo da escrita, quais os investimentos feitos na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura, e se há, erroneamente, maior favorecimento de conteúdos da alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento.

4. METODOLOGIA

“Se um indivíduo inicia uma pesquisa com a determinação de provar certas hipóteses, se não é capaz de mudar constantemente seus pontos de vista e de rejeitá-los sem relutância, sob a pressão da evidência, é desnecessário dizer que seu trabalho será inútil.”

Malinowski (1978, p. 45)

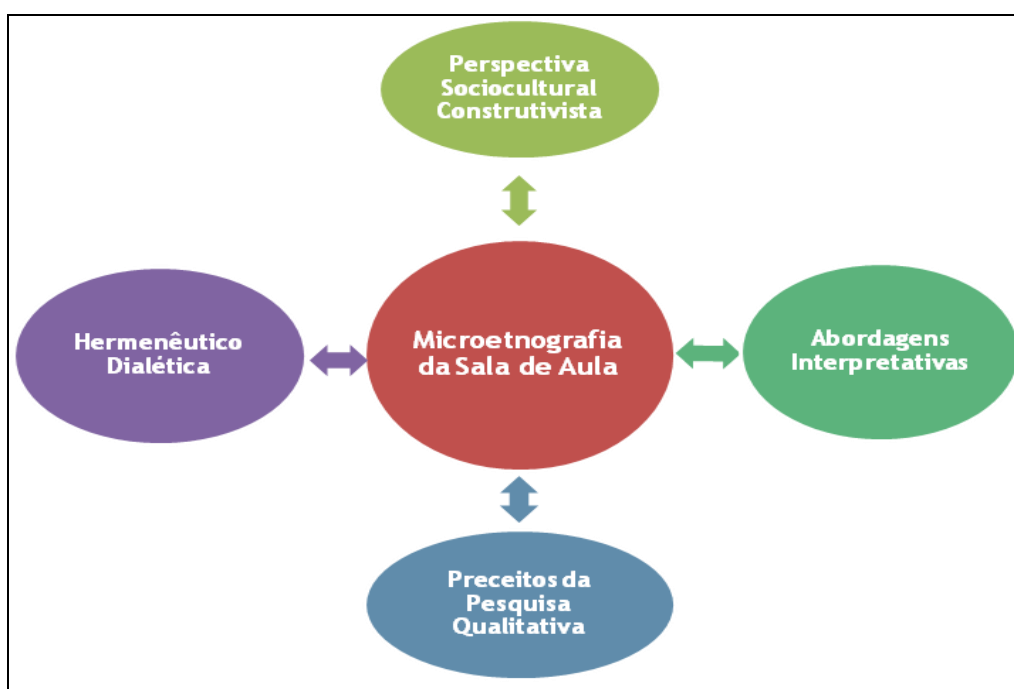
Neste capítulo apresentamos as considerações metodológicas que norteiam o estudo. Assim, dado o contexto de investigação elucidado na seção anterior e tendo em conta os objetivos do estudo, descrevemos os passos do estudo empírico, desde o aporte metodológico aos procedimentos de co-construção das informações e de análise dos dados. De início apresentaremos a perspectiva metodológica adotada para condução da pesquisa e, em seguida, será delineado o plano geral do estudo: precauções éticas, instituições participantes, sujeitos, instrumentos e procedimentos de co-construção das informações. Por último, trataremos dos procedimentos adotados para análise das informações e apresentação dos resultados.

4.1. Perspectiva Metodológica Adotada

Tendo como pano de fundo a perspectiva teórica sociocultural construtivista e apoiando-nos nos preceitos da pesquisa qualitativa em psicologia e nas vinculações entre as abordagens interpretativas e a hermêutica-dialética optamos por algo que enfatizasse a condição do pesquisador como sujeito e a importância de suas idéias para a produção do

conhecimento. Conduzimos então uma microetnografia das salas de aula (Erickson 1984, 1989, 1990; Fonseca 1999; Fonseca & Brittes 2006), onde o pesquisador imbricado no constante exercício de reflexão considerou não só o que os sujeitos falam ou fazem, mas como o fazem – o sentido da fala/ ação, e, ainda o nível de envolvimento deles nos processos relacionais.

Figura 1. Vinculações Teóricas



Tal opção deveu-se ao debate atual em psicologia já sinalizado por Shweder (1991) a partir do início dos anos 1980, quando se assistiu a uma forte retomada da perspectiva teórica de Vygotsky e, de modo mais geral, da escola histórico-cultural. Essa retomada possibilitou a proposição recente de uma “psicologia cultural” como orientação teórica que se propõe a reexaminar os modos nos quais mente e cultura, sujeito e mundo se constituem reciprocamente.

O sociocultural construtivismo, como salientam Branco (2003) e Valsiner (1999), concebe o desenvolvimento e a gênese social dos processos psicológicos superiores como

oriundos da participação ativa do sujeito, assim, ambos guiados pela interação social tornam-se co-partícipes da construção do novo e da singularidade dos indivíduos. E isso está amplamente vinculado à pesquisa em uma abordagem interpretativa, afinal como salienta González Rey (1998) ela se apresenta como um processo irregular e contínuo, dentro do qual são abertos de forma constante novos problemas e desafios pelo pesquisador, onde a unidade de análise e o interesse fundamental dos estudos passam a ser o sistema que abrange, a um só tempo, o indivíduo e a cultura (ou o contexto).

Nesse sentido o desenvolvimento é compreendido em função do seu caráter processual, de transformação e mudança ao longo do tempo, onde aprendizagem e desenvolvimento são tidos como resultado de multi-influências e fatores interconectados, o que pressupõe uma relação dialógica entre sujeito e cultura quando pensamos no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

Sendo assim entender o desenvolvimento implica considerar no percurso da pesquisa as nuances de pensamento que envolvem os sujeitos objetos da investigação e também as necessidades e capacidade de adaptação do pesquisador ao contexto.

Já a hermenêutica-dialética (Minayo 2008; Denzin & Lincoln 2006) trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, dentro dos seguintes pressupostos: o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isso, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura.

As pesquisas etnográficas ganharam destaque na área de educação na década de 1960, quando eclodiram vários movimentos sociais e idéias democráticas que combinavam, histórica e oportunamente, com os métodos qualitativos que tentam privilegiar os pontos de vista de todos.

Segundo Erickson (1986) a metodologia da pesquisa etnográfica pressupõe: (a) participação intensa do pesquisador na comunidade pesquisada; (b) registro cuidadoso sobre o que acontece, por meio de anotações e/ou outros tipos de documentação, tais como gravações em áudio, vídeo; (c) reflexão analítica e descrição detalhada sobre os dados coletados.

Dessa forma, sendo a abordagem etnográfica essencialmente interpretativa e qualitativa, o ponto chave para defini-la consiste na elucidação e na descrição, pelo pesquisador, dos significados imediatos ou locais das ações sociais do ponto de vista dos integrantes, conforme assevera Erickson (1986).

4.2. Plano Geral do Estudo

O contexto de desenvolvimento deste trabalho, como já explicitado, diz respeito ao processo de ampliação do Ensino Fundamental no DF, tendo em conta as alterações propostas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 11.274 de 2006, que trata especificamente das peculiaridades do Ensino Fundamental de nove anos. Cabe ressaltar, porém, que para chegarmos a essa definição percorremos um longo e árduo caminho.

Fomos a campo apenas com o plano de fundo da pesquisa em mente, tínhamos interesse em compreender o processo de desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões e, também, as multinfluências exercidas por e nesse processo na constituição dos sujeitos. Resolvemos trabalhar com crianças pequenas, em uma faixa etária intermediária que compreendesse o fim da educação infantil e início do ensino fundamental. Por questões de conveniência e oportunidade, tais como facilidade de acesso,

proximidade e receptividade da direção para pesquisas deste cunho, iniciamos um processo de inserção em um jardim de infância do Plano Piloto, escola integrante da rede pública de ensino do DF, realizando observações de cunho investigativo.

No período de outubro a dezembro de 2007 participamos da rotina escolar e acompanhamos as atividades em sala e também extra-classe oportunizadas para os alunos de segundo e terceiro período pela escola. Tomamos conhecimento, nesse momento, do desafio a ser enfrentado pela escola no ano letivo seguinte: a oferta do primeiro ano do ensino fundamental em um contexto de educação infantil devido às exigências da Secretaria de Estado de Educação do DF.

As experiências vivenciadas durante esse contato inicial e os conhecimentos co-construídos no período tornaram claro para a pesquisadora o delineamento da pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Dessa forma refizemos o projeto da pesquisa, definimos o objeto, elencamos as questões de pesquisa e os objetivos e, elegemos os participantes e os procedimentos de construção e análise de dados.

Decidimos tratar da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove Anos e da forma como esse processo vem sendo implantado no DF. Assim, optamos por trabalhar com duas escolas um jardim de infância e uma escola classe, ambas da regional de ensino do Plano Piloto, e realizarmos a imersão no cotidiano de duas classes de primeiro ano.

Isto feito, encaminhamos a proposta para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde, procedimento requerido para pesquisas que envolvem seres humanos e dada sua aprovação retomamos a investigação em fevereiro de 2008 junto ao início do período letivo. Ressalta-se que uma vez iniciado o trabalho de campo

solicitamos aos sujeitos participantes (professoras, pais e alunos) o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexos 1 e 2).

4.2.1. Das Escolas

Este estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, de natureza distinta, sendo que ambas ofertam o primeiro ano do Ensino Fundamental e são localizadas no Plano Piloto, conforme apresentamos a seguir.

Escola A (Jardim de Infância – Educação Infantil e Ensino Fundamental)

A primeira, um jardim de infância, atende crianças entre quatro e seis anos de idade, sendo as crianças de seis anos atendidas em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental. A instituição, até mesmo por sua destinação – educação infantil – possui infra-estrutura adequada ao atendimento de crianças pequenas com espaços que permitem o pleno desenvolvimento delas em seus múltiplos aspectos. O espaço é amplo e agradável e conta com decoração em motivos infantis. Além disso, possui brinquedoteca, parque de areia, piscina, pátio externo e mesa coletiva para o lanche (ver Figura 2). As áreas externas da escola propiciam diferentes espaços para brincadeiras e interações que são adequadas aos objetivos de promoção do desenvolvimento infantil. Todas as salas de aula são amplas com mobiliário adequado ao tamanho das crianças e cada uma delas dispõe de banheiros adaptadas para crianças pequenas.

Figura 2. Imagem Aérea da Escola A – Jardim de Infância



Escola B (Escola Classe – Ensino Fundamental)

A segunda instituição, uma escola classe, atende crianças a partir dos seis anos de idade e tem alunos com até 14 anos em suas classes. É bem localizada e conta com ótimo espaço interno, mas não oferece tantos atrativos para crianças pequenas como a anterior. As salas são dispostas ao redor do pátio interno formando um grande retângulo, que é utilizado pelas crianças nos horários de recreação. No exterior há um parque de areia com

acesso limitado para os alunos (ver Figura 3). O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças e os banheiros são externos à sala de aula em tamanho padrão. Destaca-se que muitos alunos do primeiro ano não têm altura suficiente para utilização do sanitário e acesso aos lavatórios com tranquilidade. Cabe ressaltar que esta é uma instituição de inclusão e recebe alunos com múltiplas deficiências. Há um universo particular disseminado entre todos na escola para atenção aos alunos especiais, valorização da diversidade, aceitação e respeito às diferenças.

Figura 3. Imagem Aérea da Escola B – Escola Classe



4.2.2. Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras e 42 crianças.

1. Perfil das Turmas

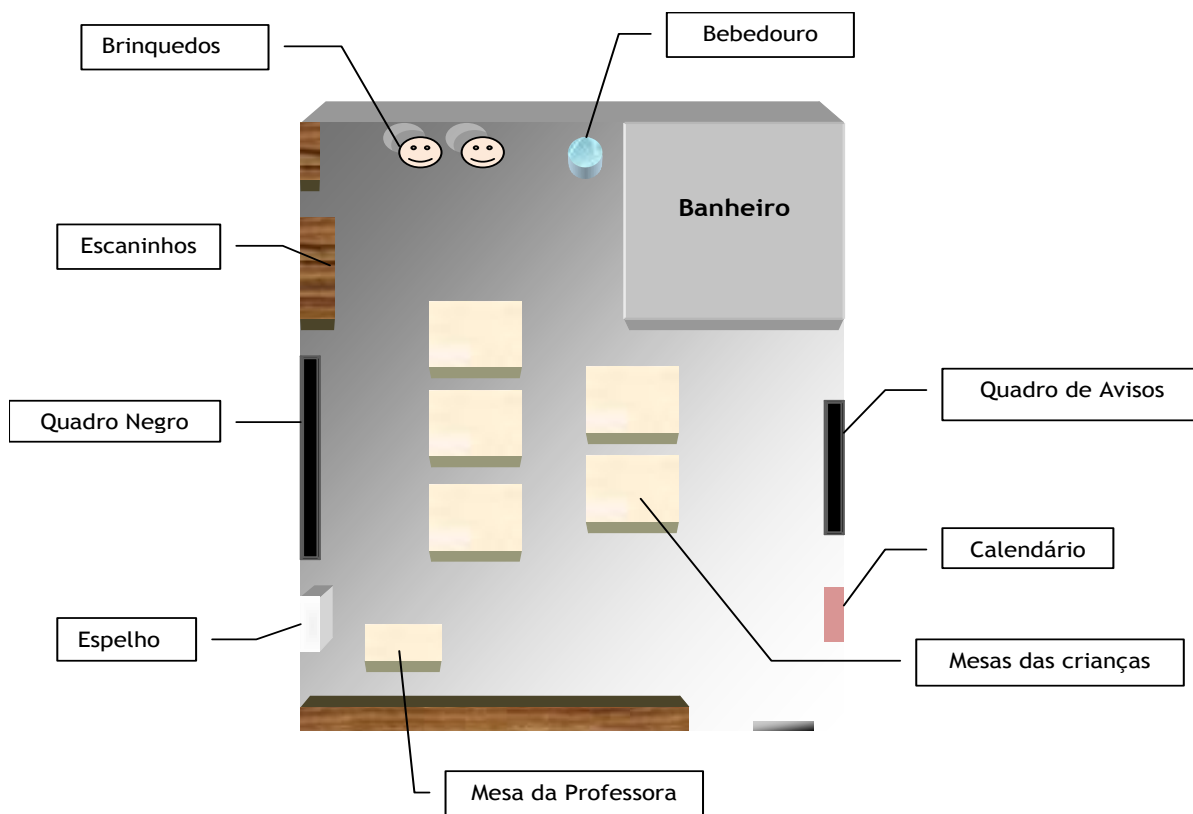
A escolha das turmas deu-se, na primeira escola por indicação da direção, e na segunda por opção da pesquisadora, que levou em conta o objetivo da pesquisa e a disponibilidade da professora regente em colaborar com o estudo. No jardim de infância a turma alvo da pesquisa contava com 28 alunos entre cinco e seis anos de idade e, na escola classe, a turma escolhida contava com 14 alunos, na mesma faixa etária da primeira. Ambas as turmas são do turno vespertino.

Turma da Escola A

Na turma da Escola A (ver Figura 4) o agrupamento dos alunos na classe era feito a partir das cinco grandes carteiras dispostas na sala, que acomodavam até seis crianças cada uma. Na sala havia um grande espelho retangular, o quadro negro, um quadro de avisos e ótimos armários onde cada criança dispunha de um escaninho para acomodação dos materiais e trabalhos escolares. Observamos, também, um lindo calendário em motivo infantil afixado na parede onde eram registrados os aniversariantes do mês em curso.

Abaixo do quadro negro existia, ainda, um grande alfabeto decorado posto a disposição das crianças.

Figura 4. Croqui da Sala da Turma da Escola A



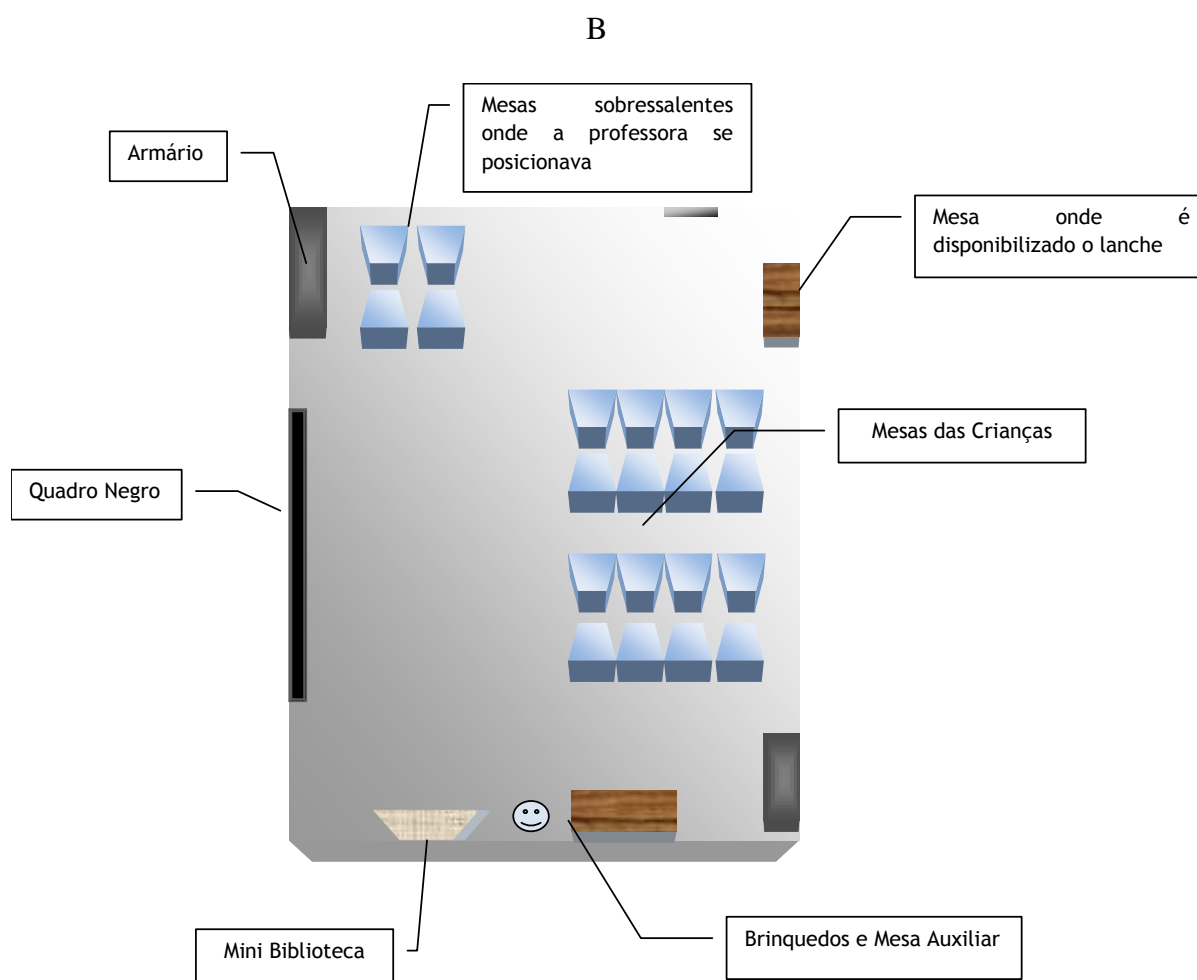
A turma do jardim de infância mostrou-se bastante tranqüila. As crianças, em sua maioria calmas, eram sempre participativas e em várias ocasiões se ajudavam mutuamente. Não havia separação entre meninos e meninas e todos interagiam com facilidade.

A estratégia empreendida pela professora era a de propiciar as crianças um ambiente onde pudessem exercer a independência, todas eram estimuladas a pegar seu próprio material e arquivar os trabalhos, além disso, tinham liberdade para circular pela sala quando necessitassem beber água ou ir ao banheiro. Frequentemente seguiam de pronto às orientações da professora, bem como seus pedidos de silêncio e eventuais ‘brincas’.

Turma da Escola B

A sala era alegre, toda decorada com motivos infantis. Dispunha de amplo quadro negro, uma mini-biblioteca e alguns armários onde eram armazenados o material de uso coletivo e alguns brinquedos (ver Figura 5). Havia, afixadas nas paredes, várias reportagens, trechos de livros e músicas e, além disso, dois grandes alfabetos compunham o cenário, um sobre o quadro e outro bem abaixo.

Figura 5. Croqui da Sala da Turma da Escola



As carteiras eram dispostas em dois grandes retângulos perpendiculares à parede onde os dois grupos – meninos e meninas – quase sempre assim se agrupavam. Destaca-se

que posicionamento físico da professora em relação aos alunos era ruim e não permitia que ela tivesse boa visualização da classe e do seguimento das tarefas. Ela sentava-se em posição contrária a disposição das carteiras em um canto da sala e sempre de costas para os alunos (ver Figura 4).

Figura 6. Posicionamento da Professora da Escola B na Classe



A turma da Escola B, apesar de menor, isto é, ter a metade de alunos da turma da Escola A, era mais agitada e indisciplinada, havendo certo corre-corre e barulho entre as crianças. Diferentemente da classe anterior, percebemos maior separação entre meninos e meninas, o que não impossibilitava que todos interagissem entre si e se dispusessem a ajudar e trocar materiais quando solicitado.

2. Perfil Das Professoras

As professoras participantes do estudo têm seus perfis apresentados a seguir:

Professora da Escola A – Ana

Ana, nome fictício, professora do jardim de infância, tem 39 anos de idade, concluiu o curso de magistério, é formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, fez vários cursos de formação na área de educação infantil e atualmente está cursando um curso de especialização oferecido, por intermédio da UnB, para os professores da Secretária de Educação do DF. Ana é uma professora já experiente, conta com 22 anos de serviços prestados à SEEDF, dos quais os três últimos são na escola alvo da pesquisa.

Professora da Escola B – Cristina

Cristina, nome fictício, professora da escola classe, tem 23 anos de idade, é recém formada em Pedagogia pela UnB e está em um contrato temporário. Tem pouca experiência de ensino. Apenas o que lhe foi proporcionado pelos estágios supervisionados e pelos projetos desenvolvidos na universidade. Ela relata afeição pelas crianças pequenas e esclarece sua opção pelas crianças ‘mais novinhas’ quando da chegada na escola.

4.3. Dos Instrumentos e Procedimentos de Co-construção das Informações

Os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa foram os elencados a seguir: (1) caderno universitário de 200 folhas, tamanho 202x275 mm, para registro das observações, que constituiu o diário de bordo; (2) filmadora digital Sony DCR-SR45 para registro dos

detalhes das seqüências interativas, e (3) um gravador digital PowerPack DVR-CA286 para registro (em áudio) das entrevistas.

Para consecução das entrevistas utilizamos um roteiro semi-estruturado (ver Anexo 3) elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, das peculiaridades encontradas em campo e do arcabouço teórico utilizado. Através desse instrumento tínhamos o intuito de assegurar na conversa a cobertura das hipóteses e pressupostos traçados e nos apoiamos nas reflexões de Minayo (2008) sobre a técnica.

Dos procedimentos de co-construção das informações constam: imersão no cotidiano escolar, observações em sala de aula e em atividades extra-classe seguidas de registro das seqüências interativas em diário de bordo e em imagens videográficas e entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras.

Visando a imersão no cotidiano escolar realizamos, durante o período de outubro a dezembro de 2007, visitas semanais a escola (jardim de infância) onde participamos da rotina e acompanhamos as atividades de classes do segundo e terceiro período. Todas as observações foram registradas em diário de bordo e os dados dessa investigação inicial possibilitaram o delineamento da pesquisa e a definição dos objetivos a serem alcançados.

Dadas as definições feitas e após a estruturação do trabalho iniciamos as observações e filmagens que, cada uma a sua maneira, permitiram delinear relevantes asserções para o conjunto da pesquisa. Logo que foram iniciadas as aulas no 1º semestre de 2008, retomamos as observações em sala de aula, agora junto às duas instituições já apresentadas. No período compreendido entre os meses de fevereiro e maio de 2008, segundo a disponibilidade da pesquisadora, foram conduzidas as observações. Registramos nesse intervalo oito visitas a cada escola nas quais permanecemos durante todo o turno com os alunos e suas respectivas professoras. Os registros referentes às observações

originaram mais de quarenta páginas de anotações no diário de campo, e permitiram apreender as peculiaridades de cada contexto, a qualidade das interações estabelecidas entre professoras e alunos e desses entre si. Tal experiência permitiu-nos, principalmente, construir um entendimento e refletir sobre a atuação de cada uma das professoras e das diretrizes implementadas por cada escola.

As filmagens, precedidas da anuência da direção das escolas, professores, pais e/ou responsáveis e alunos, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (já mencionado), aconteceram no mês de maio. Para o jardim de infância reservamos uma tarde, tendo em vista acordo firmado com Ana (professora). Na oportunidade registramos em torno de três horas e quarenta minutos de gravação. Já na escola classe dispusemos de dois dias de filmagem, o total de horas de gravação é de cinco horas e trinta e seis minutos. Resolvemos trabalhar com as filmagens com o intuito de apreender detalhes particulares do processo relacional travado em sala de aula e de registrar seqüências interativas para otimização do trabalho microetnográfico.

Já as entrevistas, feitas ao final da investigação, no mês de junho, tiveram o objetivo de acessar, através do encontro pesquisador-professor, sentimentos, crenças, valores e expectativas das professoras acerca do ensino fundamental de nove anos e da sua implementação no DF, nos dois diferentes contextos e, além disso, atreladas às observações nas escolas as narrativas das professoras possibilitaram inferir algumas considerações sobre a percepção dos gestores acerca da proposta e sobre o grau de implicação destes no processo de reestruturação deste nível de ensino. Da entrevista com Ana registramos trinta e seis minutos de gravação em áudio e com Cristina contabilizamos duas horas e doze minutos de gravação. Esclarecemos que apesar de terem sido feitas questões semelhantes a ambas as professoras, todas elas originadas do roteiro previamente

estruturado, Cristina dispunha de maior tempo para a entrevista e se mostrou mais aberta a responder as questões e a dialogar com a pesquisadora.

Relativa à organização dos dados do corpus da pesquisa apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 1. Organização dos Dados do Corpus da Pesquisa

<i>Procedimentos:</i>	<i>Instrumentos:</i>	<i>Duração:</i>	<i>Período</i>
<i>Imersão Inicial</i>	<i>Diário de Bordo</i>	<i>Dois Meses</i>	<i>11 páginas 10 a 12/2007</i>
<i>Observações</i>	<i>Diário de Bordo</i>	<i>Escola A (oito visitas)</i>	<i>21 páginas 02 a 05/2008</i>
		<i>Escola B (oito visitas)</i>	<i>16 páginas</i>
<i>Filmagens</i>	<i>Filmadora Digital</i>	<i>Escola A (uma tarde)</i>	<i>3h40min 05/2008</i>
		<i>Escola B (duas tardes)</i>	<i>5h36min</i>
<i>Entrevistas</i>	<i>Roteiro Semi-Estruturado</i>	<i>Professora da Escola A</i>	<i>0h36min 06/2008</i>
	<i>Gravador Digital</i>	<i>Professora da Escola B</i>	<i>2h12min</i>

4.4. Dos Procedimentos de Análise dos Dados

Diante dos dados obtidos adotamos os seguintes procedimentos para análise:

Primeira Fase de Análise

Da etapa inicial de contato com o material de campo constam: (a) organização dos registros do diário de campo oriundos das observações; (b) sumarização (exame exaustivo do material, seguido de transcrição e identificação de episódios com maior emergência de momentos de co-construção tendo em vista os objetivos do estudo) daqueles registrados em vídeo, de acordo com os procedimentos desenvolvidos por Maciel (1996); e (c) transcrição na íntegra das entrevistas.

Isto feito, procedemos à leitura cuidadosa dos achados e à anotação de todas as impressões da pesquisadora e de seus pares na busca de coerência entre as informações. Destaca-se que todos os dados foram amplamente discutidos com a orientadora deste estudo e com colegas do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais – LABMIS a fim de que as constatações apresentadas não representassem simplesmente a percepção da pesquisadora sobre os achados.

Segunda Fase de Análise

Com base na primeira fase de análise, nas particularidades encontradas no contexto da pesquisa, nos objetivos traçados para o estudo e a partir da leitura do documento ‘Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade’ elaboramos categorias para o aprofundamento da análise das informações. As categorias, definidas a seguir, são: (1) Reorganização Pedagógica; (2) A Infância como Eixo Primordial; (3) A Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano e (4) Letramento e Alfabetização.

A primeira categoria – Reorganização Pedagógica – tem a ver com as estratégias em curso implementadas por professores e gestores educacionais para o melhor dimensionamento da prática pedagógica com relação às propostas, currículos, projetos político-pedagógicos, concepções de avaliação e etc.

A categoria – A Infância como Eixo Primordial – diz respeito à compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos iniciais do EF, onde partindo do pressuposto de que as crianças trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância, o brincar se recoloca como essencial ao currículo, possibilitando a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino.

Já com a categoria – Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano – a intenção é entender em que medida o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas alvo têm favorecido o diálogo com o ser humano em todas suas dimensões, ou seja, compreender se a escola tem garantido tempos e espaços para atividades que envolvam o movimento, a dança, a música, as artes em geral e de que forma isso tem acontecido.

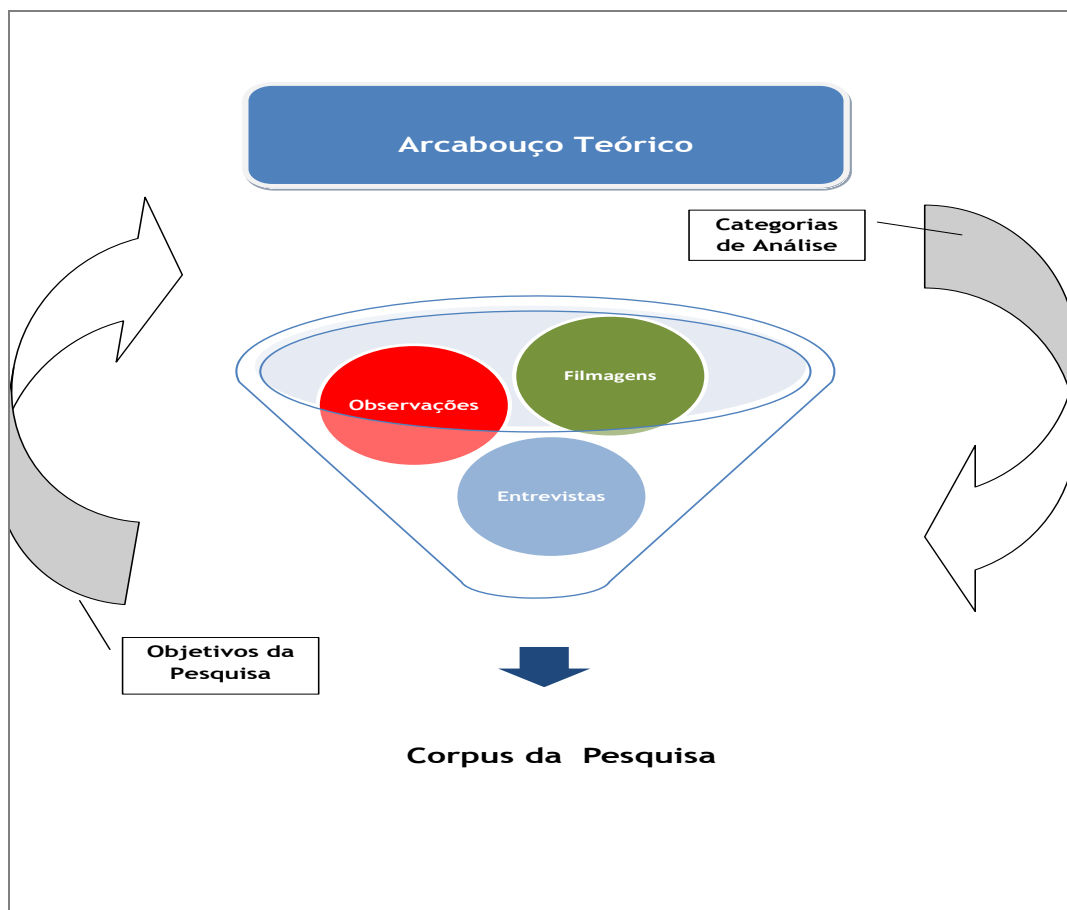
A última categoria – Letramento e Alfabetização – refere-se à urgência de garantir ao alunado a aprendizagem contextualizada da leitura e da escrita, assegurando uma formação que possibilite aos alunos: ler, escrever, interpretar, compreender e fazer uso social de seus saberes, sendo capazes de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola.

Direcionamos nosso olhar para estas quatro categorias por compreendermos ser aquelas que melhor contribuem para garantir às crianças de seis anos de idade, ingressantes no Ensino Fundamental, um processo de ensino-aprendizagem significativo e, mais que isto, por representarem diretrizes para a mudança estrutural desta etapa de ensino.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados obtidos recorreremos à recomendação de Minayo (2008) de vincular a discussão à corrente de pensamento a que o investigador se filia. Assim, partindo do arcabouço teórico já delimitado em capítulos anteriores e tendo em vista as categorias de análises propostas, instauramos um movimento cíclico de ir e vir, ilustrado na Figura 3.

Figura 7. Estratégia para Análise dos Dados



Dessa forma, dispomos os dados – corpus da pesquisa (Bauer & Aarts, 2007) – segundo as categorias delimitadas, os vinculamos às questões de pesquisa elencadas nos

objetivos do estudo e, sempre que necessário, voltamos nosso olhar para os fundamentos das teorias base do estudo em busca de significações e interpretações acerca dos achados.

Visando uma melhor compreensão do trabalho optamos pela apresentação dos resultados sob três enfoques e de forma concomitante, ou seja, a partir de trechos de fala das professoras retirados das entrevistas, do registro das observações no diário de bordo e da filmagem das seqüências interativas, tudo isso sem perder as relações que possam ser estabelecidas entre os relatos e as interações e sem deixar de privilegiar tudo que possa se constituir em sistemas de signos a serem decifrados.

Importante ressaltar que dez episódios foram selecionados para análise e aprofundamento da reflexão. O processo de escolha partiu da familiaridade da pesquisadora com o corpo de dados e das possíveis implicações destes com os objetivos do estudo. Dos dez episódios selecionados, quatro são oriundos das observações em sala e os outros seis episódios advêm das gravações em vídeo.

Visando a dinamização da apresentação dos achados, os episódio foram apresentados em tabelas dispostas com três colunas. A primeira coluna indica tempo ou ordem dos eventos, a segunda, os eventos relativos às crianças e a terceira os eventos ou falas relativos às professora. Em alguns momentos as colunas são mescladas e apresentam um breve resumo do que acontece Os quatro episódios oriundos das observações estão organizados em seqüências de interação, numeradas em números arábicos (por exemplo: 1, 2 e 3...) que indicam a ordem dos eventos, sejam falas ou descrições dos comportamentos observados. Já os seis episódios oriundos das gravações em vídeo estão organizados em tomadas de tempo registradas em minutos e segundos que indicam a ordem dos turnos de fala/ ação dos participantes.

Esclaremos, também, que as entrevistas focalizam a narrativa das professoras, e os trechos de suas falas são apresentados de forma literal, entre aspas e em itálico. Além disso, ressaltamos que só a partir dos turnos de fala das professoras, tanto nas entrevistas quanto nas observações explicitados no corpo do trabalho e de aspectos intrínsecos do cotidiano das escolas, observados quando da pesquisa é que inferimos a percepção dos gestores educacionais sobre o processo de ampliação do EF no DF. A esse respeito, salientamos que em nenhum momento realizamos uma investigação direcionada especificamente a esses atores.

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção – Da Reorganização Pedagógica – apresentamos uma percepção geral sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental ampliado no DF e a isso somamos a narrativa das professoras. Adiante, na seção: Infância como Eixo Primordial, discutimos a respeito da seguridade do pleno desenvolvimento das crianças de seis anos e ilustramos como essa questão vem sendo tratada no âmbito das escolas. Na terceira seção intitulada: A Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano, destacamos o diálogo com o ser humano em todas as suas dimensões e investigamos de que maneira as escolas têm (ou não) garantido tempos e espaços para atividades que envolvam o movimento, a dança, a música, as artes em geral e de que forma isso tem acontecido. Já na seção quatro: Letramento e Alfabetização, nos debruçamos sobre o tema e apresentamos alguns recortes do que vêm acontecendo nas salas de aula das escolas pesquisadas. E, a última seção - Elementos para Reflexão que Permeiam o Estudo - representa um momento de reflexão sobre particularidades encontradas no contexto da pesquisa que tocaram especialmente a pesquisadora e suscitaram maior discussão.

5.1. Da Reorganização Pedagógica

Aqui nos propomos a responder as questões: (a) Qual o nível de compreensão da nova proposta de ampliação do EF no DF por professores e gestores educacionais? (b) Quais as estratégias em curso implementadas por professores e gestores educacionais para o melhor dimensionamento da prática pedagógica com relação às propostas, currículos, projetos político-pedagógicos, concepções de avaliação e etc?

Um dos primeiros *insights* sobre o processo de implementação do EF ampliado no DF, após a imersão no contexto de pesquisa, foi o da problemática da dissociação da proposta em dois ambientes distintos, jardins de infância (educação infantil) e escolas classes (ensino fundamental), haja vista a impossibilidade de atenção à enorme demanda de crianças para entrada no primeiro ano. Não temos a intenção aqui de classificar ou rotular os dois níveis de ensino, nem ao menos de apontar os melhores ou piores no que diz respeito à atenção às crianças de seis anos de idade. O fato é que essa duplicidade estrutural a nível administrativo e pedagógico é o pano de fundo do processo de universalização do ensino fundamental ampliado no DF.

Narrativa das Professoras

Antes de iniciarmos, retomamos as informações disponibilizadas na metodologia e salientamos que apesar de terem sido feitas questões semelhantes a ambas as professoras, todas elas originadas do roteiro previamente estruturado, Cristina dispunha de maior tempo

para a entrevista e se mostrou mais aberta do que Ana para responder as questões e dialogar com a pesquisadora.

Na narrativa das professoras encontramos indícios que demonstram algumas das problemáticas que permeiam o processo.

Ana, professora do jardim de infância, quando questionada sobre o 1º ano do Ensino Fundamental, série em que atua, destacou em sua fala:

“(...) no primeiro ano, como educação infantil, as crianças têm o desenvolvimento próprio”.

Ela mostrou-se um tanto quanto perdida, disse que a partir de agora o que era o 3º período da educação infantil até o ano anterior passou a ser a primeira etapa do Ensino Fundamental, contudo ao se referir à série em questão por várias vezes fez confusão entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Ela salienta, também, não ter recebido turmas de 1ª série (nomenclatura utilizada anteriormente) e sim ter continuado com turmas de alunos de seis anos que agora fariam parte do Ensino Fundamental.

Quando questionada sobre a especificidade desse novo nível e particularmente sobre o primeiro ano, disse saber da existência de diferenciação na proposta curricular do BIA, no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas destacou estar ainda muito confusa sobre o que fazer e como atuar. Ela comenta:

“As informações não chegaram bem. Apesar da gente tá fazendo um curso, oferecido pela Secretaria para todos os professores que estão com primeiro ano, para dar encaminhamento sobre a proposta, ainda não tivemos acesso (no curso) a informações que pudessem ajudar. Estamos trabalhando da mesma maneira que

estávamos e aí conforme recebemos alguma orientação vamos adequando ao que é esperado”.

Além disso, Ana relata a ausência de suporte na própria escola. Ela esclarece que estão naquele momento sem supervisão escolar e relata que a coordenadora não tem nenhuma experiência. Com relação ao curso oferecido pela SEEDF salienta:

“(...) o andamento está muito lento, já estamos quase no meio do ano e as informações são muito desencontradas, cada um chega com uma informação, cada hora é uma coisa diferente”.

Já Cristina, professora da escola classe, quando questionada sobre as diferenças no enfoque dado ao trabalho no primeiro ano e na primeira série (segundo ano), destacou:

“Olha é um trabalho semelhante, os dois de alfabetização, principalmente nesse ano que é o primeiro do ensino fundamental de nove anos na escola, então as três professoras (duas do primeiro ano e uma da primeira série) estão alfabetizando. Existem diferenças curriculares, eu acredito né, mas na verdade nem tive acesso. Mas assim de conversa, de vivência, algumas trocas de atividades eu percebi que é bem semelhante o trabalho.”

Adiante, quanto questionada sobre a existência de direcionamentos para trabalho específico com o primeiro ano Cristina pontuou:

“Se existe não foi passado pra mim enquanto professora do primeiro ano.”

Seu relato evidencia que não há qualquer sinalização da direção da escola no sentido de ressignificação do EF.

Já sobre o curso oferecido pela SEEDF, Cristina comentou:

“Existe uma tentativa da secretaria de fazer um preparo para o professor atuar no BIA... a idéia do curso é muito boa, a idéia do governo enquanto política é muito boa, mas o curso ainda está em estágio de adaptação e eu acho que ele ainda tem muito a melhorar, não só o curso, como os tutores, como a proposta, a proposta em si precisa ser colocada em prática por enquanto está em estágio inicial, não tá ainda atingindo as expectativas. Estamos discutindo métodos de alfabetização, troca de experiências entre professores, e isso é muito válido mas eu acho que a alma do projeto ainda não foi alcançada, o que é natural, ainda estamos muito no começo.”

Suas informações coadunam com as de Ana e apontam para a necessidade de adequações no curso existente. Talvez devêssemos pensar em algo que de fato tratasse das peculiaridades do novo ensino fundamental e partisse para a proposição de estratégias a serem postas em prática que contemplassem as experiências e vivências dos professores em sala de aula e, ao mesmo tempo, pudessem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe aqui apresentarmos as recomendações de Tacca (2004), segundo a autora se alguém assume o papel de professor, precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que realizará, além disso, é preciso ter metas e objetivos sobre o que e para quem deve realizar, e disso decorre o como realizar. Integrar esses aspectos inclui observar diversas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto cultural e histórico em que se situam os sujeitos. Conjuguar essas dinâmicas, entretanto, exige não apenas competência técnica, mas também compromisso e responsabilidade, permitindo-nos avançar para a exigência da compreensão humana do processo.

Em turno de fala Cristina rechaça informações também disponibilizadas por Ana. Questionada sobre se tivesse atuando em uma escola de educação infantil disse:

“Acho que o desafio seria menor, porque seria um trabalho voltado para o cuidado mesmo, de recreação e de socialização dos alunos, e essa obrigação de ler e escrever não seria tão grande”.

Já segundo Ana o 3º ano passando a ser Ensino Fundamental recai sobre eles – professores – uma obrigação legal/ formal de alfabetizar, ela comenta:

“(...) essa criança estava chegando ao final muito defasada e eles acham que o problema tá aqui, mas na verdade essas crianças eram alfabetizadas, quer dizer, agora tem obrigação antes não tinha, mas o trabalho era o mesmo”.

Sua fala, como a da outra professora, salienta o peso da obrigação de alfabetizar os alunos de imediato e demonstra a não compreensão da proposta de ampliação do Ensino Fundamental. Sabe-se que a medida representa uma alternativa para frear a evasão e o fracasso escolar, bem como a defasagem idade série, porém seu objetivo primordial é garantir às crianças um tempo maior para a aprendizagem, assegurando através do ingresso mais cedo no sistema de ensino, que elas prossigam nos estudos. Mais que isso se percebe a falta de posicionamento da escola enquanto instituição para propor estratégias de atenção às crianças de seis anos, lhes garantindo tratamento diferenciado do oferecido na educação infantil, contudo sem esquecer as particularidades próprias da faixa etária.

Dessa forma, devemos estar atentos para a urgência de garantir aos professores, entre outras condições, uma política de formação em serviço, o direito ao tempo para planejamento da prática pedagógica e, ainda, melhorias em suas carreiras. Além disso, é preciso reconhecer este momento como o de rever currículos, conteúdos e práticas com vistas a não conceber a criança de seis anos de idade com um sujeito a quem faltam

conteúdos da educação infantil ou que será preparado para os anos seguintes do Ensino Fundamental.

Isso nos remete a importância da integração família-escola, que segundo Goulart (2007) desempenha papel de destaque nesse processo. A autora destaca que apesar de nem todas as famílias participarem da mesma maneira, vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado às histórias de vida das crianças. Isto porque, a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam.

Assim, o planejamento de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças.

5.2. A Infância como Eixo Primordial

As questões que nos propomos a responder aqui são: (a) Em que medida está sendo assegurado, nas propostas, o pleno desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, ampliando as possibilidades de aprendizagem? (b) Partindo da concepção de infância como eixo primordial de que forma escolas e professores têm contribuído para a revalorização do brincar em sala de aula e assegurado espaço privilegiado para a discussão e implementação de projetos sobre a temática?

Cristina, quando questionada sobre a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, disse:

“Acho que essa obrigatoriedade acarreta mais responsabilidade para o professor enquanto profissional, mas para as crianças não... elas não têm nada a ver com isso, elas estão lá na escola, somos nós que devemos ter consciência das suas necessidades e peculiaridades”.

Em sua fala Cristina enaltece sua preocupação com a pouca idade dos alunos e salienta a importância de enfatizar a afetividade, de reservar momentos para brincadeira e de tratar de noções de responsabilidade, higiene e cuidado. Além disso, resgata a difícil realidade da escola pública, ela pontua:

“(...) são crianças de cinco/ seis anos, a maioria tem cinco mesmo, são muito pequenos ainda. São crianças que precisam brincar, que precisam ser cuidadas com carinho, mas no contexto da escola pública é muito difícil, é tudo muito desprotegido, eles são obrigados a crescer mais cedo, a ter independência maior”.

Ainda a esse respeito e sobre as condições de atendimento oferecidas pela escola às crianças de seis anos ela salientou:

“Eu considero que a escola tem condições sim, claro que poderia ser melhor, mas eu acho que a equipe como um todo procura fazer o melhor trabalho possível, é um desafio para todo mundo, é uma novidade muito grande para escola porque a escola rejuvenesceu. Porém eu acho que deveria ter salas mais confortáveis para as crianças, aqui tem cadeira pequena, mas só isso não é suficiente, poderia ter mais conforto e pelo ao menos uma pia na sala de aula para eles lavarem as mãos, aqui tem aquele banheiro lá fora com aquela pia única. Se tivesse uma estrutura melhor, um espaço físico melhor o trabalho do professor poderia ser facilitado.”

Isso nos faz pensar que quando da recepção das crianças de seis anos no EF a escola precisa estar atenta para garantir todo o suporte físico e material que esses alunos necessitam. Esse posicionamento permitirá emergir entre as crianças o sentimento de pertencimento à instituição (nível de ensino) e deixará evidente a disposição de todos para recebê-los.

Nas escolas, observamos também o desenvolvimento de um ritual no início das aulas em ambas as escolas. Percebemos que a estratégia, quando bem utilizada, favorece o processo de desenvolvimento de crianças. Na escola A, por exemplo, Ana reunia as crianças em círculo e dava a elas a oportunidade de dialogar, de contar as novidades e de interagir livremente (ver Figura). Vejamos o episódio 1.

Figura 8. Escola A - Roda Inicial



Episódio 1 ¹ - Roda Inicial Escola A		
TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
0'17''		A professora se mostra afetuosa. Pede a todos que se reúnam perto dela, em círculo, para uma conversa inicial.
1'03''	As crianças já estão dispostas na roda.	Ana questiona se está tudo bem e pergunta pelas novidades.
1'08''	Todos têm a chance de fala. Cada um levanta sua mãozinha e aguarda sua vez.	
1'14''	C. (menina) relata que seu cachorrinho morreu.	Ana questiona: <i>“o que houve? Ele tava velho?”</i>
1'22''	C. esclarece: <i>“Não, ele foi tomar uma vacina e morreu na frente do veterinário. Daí levaram ele para o cemitério”</i>	
1'25''	A. ressalta: <i>“cemitério de cachorro, né?”</i>	Ana se mostrar atenta ao relato de C. e trata da importância de cuidar bem dos bichinhos.
2'05''	P. intervém e introduz outro assunto: <i>“eu tenho alergia ao pelo do cachorro”</i> .	
2'12''	M. se solidariza com o colega: <i>“eu tenho alergia a poeira”</i>	Ana esclarece sobre as alergias e lança outras questões para turma. Ela pergunta: <i>“que dia é hoje, de que mês?”</i>
3'40''	As crianças respondem em coro: <i>“Dia 15.”</i>	
3'44''	V. fala: <i>“do mês cinco.”</i>	Ana pergunta: <i>“qual o nome do mês cinco?”</i>
3'53''	Alguns respondem ABRIL, outros dizem MAIO.	A professora esclarece: <i>“o mês de abril já acabou e já estamos bem no meio do mês de maio”</i> . Isto feito lança nova questão: <i>“e depois de maio vem qual?”</i>
4'01''	A. responde: <i>“Dezembro!!”</i>	Ana esclarece tratar-se de junho e aproveita para recapitular os meses do ano.
5'27''		Ana devolve a palavra para as crianças e dá a M. E. a oportunidade de fala.
5'48''	M. E. volta a falar de animais e diz: <i>“Meu cachorrinho saí para passear e volta sozinho.”</i>	Ana questiona: <i>“Ele já sabe o caminho?”</i>
5' 52''	M. E. faz que sim com a cabeça.	

¹ Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola A. Tomada 1/15.

6'00''	G. aproveita e diz: <i>“No meu aniversário meu pai vai me dar um cachorro”</i> .	A professora aproveita e trata da distinção entre animais domésticos e selvagens.
7'40''		Ana observa que tem muita gente falando ao mesmo tempo, então sugere contar quantos alunos vieram hoje.
8'06''	Todos participam da contagem e chegam a conclusão de que estão presentes 22 alunos.	
9'09''		Ana aproveita e questiona: <i>“Hoje vieram 22 crianças, quantas estão faltando?”</i>
9'12''	Alguns chutam três, outros cinco.	Ana pede a eles que pensem antes de falar. Esclarece que ao todo são 28 crianças na turma e novamente questiona: <i>“quantos faltaram?”</i>
9'35''	Em coro as crianças respondem: <i>“seis.”</i>	

Reconhecemos que Ana empreendeu estratégia interessante junto às crianças. Ela soube ouvir seus relatos e deu a elas a oportunidade de co-construírem o conhecimento juntos, além de favorecer o processo interacional entre elas.

Segundo Barbato (2008), com a valorização da construção do conhecimento e da comunicação de cada criança, enfatiza-se a negociação dos significados na interação. Assim, o professor ouve seu aluno, tornando-se sensível a suas formas de aprender e produzir conhecimento. Dessa forma, organizar momentos de discussão e de aprendizagem conjunta e enfatizar um ou outro elemento do processo, de acordo com a situação comunicativa, promove o desenvolvimento dos processos de identificação social, mesmo tratando-se crianças pequenas.

Cristina, professora da escola B, também tinha o hábito de fazer uso da ‘roda inicial’ (ver Figura). Vejamos o episódio 2.

Figura 9. Escola B – Roda Inicial



Episódio 2 ² : Roda Inicial Escola B		
TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
0'04''	As crianças estão animadas e Cristina demonstra afetuosidade. Eles se reúnem no centro da classe. As crianças sentam ao chão e ficam dispostas em círculo. Cristina se junta a eles e permanece sentada sobre a cadeira.	
0'22''		Cristina inicia: <i>“Olha só gente a tia vai explicar o dever que vocês vão fazer agora”</i>
0'30''	As crianças estão apreensivas e aguardam a novidade.	
0'34''		A professora inicia a leitura do enunciado da tarefa: <i>“Ligar os pontinhos...”</i>
0'38''	L. interrompe e declara: <i>“Ah não eu já fiz esse dever aí, é muito chato”</i>	
0'44''		Cristina corta: <i>“Não pode falar junto comigo!”</i> E continua a leitura: <i>“Ligar os pontinhos seguindo a ordem do alfabeto para formar o palhaço. Depois fazer um lindo colorido”</i> .
0'52''		<i>“Aqui perto de cada pontinho tem as letras do alfabeto, vocês vão ligar, ok?”</i>
1'00''		<i>“Aqui tem A. Depois do A vem qual?”</i>

² Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola B. Tomada 07/12.

1'03''	As crianças em coro respondem: <i>B</i>	
1'09''		Cristina reforça: <i>“Isso aí, liga com o lápis de escrever. Depois do B?”</i>
1'12''	As crianças: <i>C</i>	
1'18''		Cristina: <i>“Isso, tem que ligar na ordem viu gente.”</i>
1'20''	T.: <i>“ah eu vou olhar aqui tia”</i> (se referindo ao alfabeto ilustrativo que se encontra sob o quadro)	
1'22''		<i>“Isso mesmo pode olhar.”</i>
1'23''	M. está agoniada e a Cristina não demonstra ter percebido. Ela olha para o alfabeto e parece não compreender muito bem o que vê.	
1'30''		Cristina dá seguimento à rotina e procede: <i>“Agora vamos ver quem será o ajudante do dia”.</i>
1'32''	As crianças se agitam	
1'34''		<i>“Quem quer ser? Será que é menino? Será que é menina?”</i>
1'41''	M. interrompe e questiona em tom de apreensão: <i>“tia ali tem o A e depois o E?”</i>	
1'43''		Cristina explica: <i>“Não, é o B, é porque rasgou. Mas tem aqui em cima também, viu!”</i> Refere-se ao outro alfabeto sobre o quadro.
2'02''	A., última ajudante do dia, levanta e vai sortear o próximo.	
2'23''	As crianças começam a se dispersar	
2'41''		A professora recolhe o nome do sorteado e lança dicas: <i>“Tem um nome grande! É uma menina! Tem dois nomes!”</i>
3'35''	Sem titubear a turma responde: <i>“É a N. R.”</i>	
		<i>“É, é a N. R.”</i>
3'47''	N. se levanta, e ganha um pirulito da professora.	
3'50''		Cristina também se levanta e pede a todos que se dirijam a seus lugares para que N. possa

	entregar a atividade a cada um.
--	---------------------------------

Diferente da professora Ana, Cristina não oportuniza as crianças a conversa espontânea, o relato das novidades e o diálogo livre. Quando do início das aulas, de acordo com as observações que realizamos por todo o período e como pode ser observado no presente episódio, ela apenas reunia as crianças, fazia o sorteio do ajudante do dia e procedia à leitura da tarefa. Isto aconteceu sistematicamente nos oito períodos de observação que realizamos.

Como destaca Barbato (2008), precisamos estar atentos, pois a criança produz de acordo com os pedidos e o ambiente alfabetizador e de letramento que oferecemos a ela. E, mais que isso, nenhuma informação das crianças em sala está solta, ela está sempre relacionada a algo que a criança pensa, ao que está fazendo, à atividade que está sendo desenvolvida naquele momento – o que acontece quando L. [turno 0'38''] e M. [turno 1'41'] interferem no processo interacional.

Além disso, como destaca Tacca (2004) para conduzir o grupo é preciso que a professora fale de forma amena com as crianças e incluía espaços que permitiam a todas elas falarem sobre si mesmas e suas experiências, momentos em que revelavam muitas coisas e que se constituem em possibilidades de conhecimento mútuo. No episódio conduzido por Ana havia por parte da professora o cuidado da concentração na atividade e de perseguir um objetivo proposto, quando notava maior dispersão do grupo. Ela ouvia de forma flexível, mas pedia a concentração e não se distanciava da finalização da atividade. Nesse momento específico, percebemos que havia seriedade no trabalho, em um clima no qual as crianças sabiam o que deviam realizar e o porquê. A professora exercia sua

autoridade não lançando mão de práticas autoritárias. Entretanto, isto não acontecia sempre, como veremos mais adiante.

Partimos agora para a discussão de outro problema relatado por Cristina: a precocidade do contato com adolescentes e pré-adolescentes. Segundo a professora:

“(...) é precoce, é complicado colocar uma criança de cinco anos para estudar junto com um adolescente, 12, 13, 14 anos do 5º ano, é precoce”.

Essa constatação faz um alerta para que professores e gestores se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania. Faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Assim, como aponta Nery (2007), é fundamental que os professores e a equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Frente a isso, gostaríamos de enfatizar a importância do trato afetivo, com responsabilidade, frente aos alunos de ambos os contextos.

Apesar dos anos de experiência em sala de aula, da calma e tranquilidade ali presente e do excelente domínio de Ana perante a turma, se desvelou durante as observações uma intensa batalha afetiva em classe. Trataremos disso nos episódios 3 e 4, a seguir:

Episódio 3: ‘Meu caderno tá rasgado!’		
CRIANÇAS	PROFESSORA	
1	O comando já havia sido dado, assim que concluída a tarefa todos deveriam se dirigir à Ana tendo em mãos o caderno meia-pauta.	
2	Um a um Ana recebia o caderno conferia a tarefa e a afixava na página específica.	
3	M. dirigiu-se a Ana com seu caderno um tanto apreensiva. Seu caderno estava rasgado	Ana depressa disse: <i>“Mas o que é isso, que nojeira é essa?”</i>
4	M. já cabisbaixa se manteve assim por alguns segundos	A professora insistiu: <i>“Olhe para mim e me responda direito! Eu não sou mãe, sou sua professora!”</i>

Episódio 4: ‘Tia não encontrei meu caderno!’		
CRIANÇAS	PROFESSORA	
1	Chega a vez de P. levar seu caderno até a professora, mas ela vai a seu escaninho e não o encontra.	
2	P. enrola e tem receio de falar com a ‘tia’.	Ana pergunta: <i>“O que há?”</i>
3	C. tenta ajudar a colega. P. e C. cochicham .	
4	P. se esquiva, se contrai, tentando se esconder.	<i>“P. e então?”</i> Ana indaga.
5	C. intervém e diz: <i>“Tia ela está com medo de você brigar com ela”</i> .	Ana fita P. com olhar de cobrança
6	Duas colegas vão com P. até Ana e fogem.	Ana permanece séria, com expressão brava.
7	P. começa a chorar	Ana pede a ela que se sente, com entonação distante e pouco acolhedora

Ana parecia não atentar que, para a consecução dos objetivos educacionais, o processo mediacional deve ser construído não apenas pela vontade e desejo do professor,

mas também pelas vontades das crianças, configurando-se a sala de aula enquanto o espaço da negociação da sensibilidade e responsabilidade em relação ao outro.

As reações de Ana frente a M. e P. nos episódios descritos ressaltaram o não reconhecimento da primazia das relações sociais na determinação do sucesso escolar e do processo de construção do conhecimento por parte da professora princípio defendido por McDermott (1977). Segundo o autor as decisões do professor sobre como conduzir a interação devem ser fruto da constante reflexão sobre o processo educativo em si, redirecionando-o sempre que necessário e sobre o perfil que cada criança apresenta, especialmente considerando a auto-estima e autoconfiança dos alunos.

Tacca (2004) argumenta que os momentos de sala de aula são inundados por situações interativas. Assim, continuamente, professores e alunos e alunos entre si entram em contato das mais diversas formas, pois, mesmo quando reina o silêncio, não cessam os olhares. Salientamos que isto ocorre, esteja o professor consciente dessas interações, ou não. Logo, em qualquer momento, há mensagens sendo emitidas e recebidas, carregadas de múltiplos significados, por isso os professores devem sempre estar atentos a o que dizer e como atuar perante as crianças.

A postura ríspida de Ana e o desinteresse pelas questões específicas das crianças recheiam a observação de situações desagradáveis e que causa estranhamento a pesquisadora. Em um episódio retirado das observações em campo evidenciamos a não compreensão por parte da professora das transformações físicas a que às crianças nessa faixa etária estão suscetíveis. Vejamos:

Episódio 6: ‘Meu dente tá mole!’		
	CRIANÇAS	PROFESSORA
1	D. um garotinho simpático, sempre extrovertido em sala de aula parece cabisbaixo e está o tempo todo com a camisa entre os dedos a mexer no	Ana parece não perceber a movimentação que se

	dente.	instaura na mesa onde D. e seus colegas se encontram
2	As crianças a sua volta estão apreensivas e começam o questionar sobre o que há.	
3	Entre as idas e vindas de D. aparece em sua camisa uma mancha de sangue. Seu dente está mole e começa a sangrar.	
4	As crianças se preocupam com o colega e começam a sugerir estratégias para que D. consiga arrancar o dente.	
5	T. e P. se levantam e se certificam que o dente do colega está mole (através do tato) e lhe perguntam se podem arrancar.	Ana enfim percebe o que acontece e de pronto pede silêncio a turma e exara: <i>“Nenhum de vocês é dentista aqui, não é? Concentrem-se na tarefa e deixem D. em paz.”</i>
6	A essa altura a agitação é enorme.	
7	I. sugere a D. morder uma maçã e A. diz: <i>“Amarra uma linha aí, depois você puxa”</i> .	

Vários aspectos nesse episódio merecem atenção. Primeiro, é um momento rico de interação entre as crianças. Elas demonstram ser capazes de solidariedade com o colega, levantam hipóteses e apresentam soluções possíveis para o problema. Ana, porém, demonstra insensibilidade e não se dá conta de que o programa e o significado da educação vai muito além do currículo acadêmico, dos processos de ensino-aprendizagem, do conteúdo das disciplinas e da escolarização formal e que ele é permeado pelas relações estabelecidas entre os alunos e entre estes e seus professores (Salomão, 2001).

Consideramos que a estratégia empreendida por Ana para resolução do problema não foi a mais adequada. Primeiramente ela deveria se certificar de que estava tudo bem com D. e caso fosse necessário encaminhá-lo à enfermaria ou algo do gênero. Além disso, ao questionar às crianças se existia algum dentista ali em tom grosseiro e em voz alta ela ‘puniu’ aqueles que proativamente se preocuparam com o colega.

A esse respeito recorreremos às contribuições de Branco e Mettel (1995), Palmieri (2003) e Branco e cols. (2004). Segundo as autoras, sem perceber, professores transmitem

às crianças valores e crenças distorcidos. É preciso, em sala de aula, estar atento a o que falar e como agir perante os alunos. E, mais que isso, saber aproveitar os imprevistos para trabalhar junto às crianças noções de respeito e cuidado frente aos demais.

Outra questão interessante é que ao longo das observações, a conduta de Ana revelou-se ambivalente e contraditória em muitos aspectos a despeito do acontecido no último episódio ela tem *insights* positivos em outros momentos, quando, por exemplo, propõe desafios as crianças, considerando o interesse delas e a ludicidade. Quando da observação percebemos, por exemplo, que a professora utilizou uma estratégia interessante para organização da fila – as crianças se dirigiam ao pátio – ela deixou a responsabilidade sobre as crianças e lançou a dica: *“pense: quem é maior do que você não pode estar na sua frente”*.

Em outra oportunidade Ana propõe uma tarefa interessante, algo como um desafio de lógica para as crianças. No quadro várias casas são desenhadas, dispostas uma ao lado da outra, com o nome do respectivo morador. Isto feito ela lança várias questões para os alunos, por exemplo: *“Por quais casas devo passar para chegar à casa de João? Quais as casas mais próximas da casa de Márcia?”*

Essa aparente contradição nos remete a tensão, discutida por Barbato (2008), entre o que se espera atingir como professor e o que é feito pela criança, entre o currículo, os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos e as tradições e crenças sobre como ensinar e como aprender, entre posturas autoritárias – quando desconsidera o alunos e suas particularidades – e favorecedoras da aprendizagem – quando leva em consideração o ser em desenvolvimento que se tem diante de si.

Já na escola B, evidenciamos que a professora demonstra não compreender ou valorizar o universo simbólico do qual as crianças fazem parte. Vejamos o episódio a seguir:

Episódio 5 – Desenhando minha família!		
	CRIANÇAS	PROFESSORA
1	A festa da família será no próximo sábado. A atividade é desenhar a ‘família’ para ilustrar o mural da turma.	
2	As crianças estão empenhadas e o clima é de calma.	Cristina está alheia, preparando as lembrancinhas que serão entregues no dia da festa.
4	Algumas crianças começam a finalizar o trabalho.	Cristina solicita que eles escrevam o nome dos familiares desenhados.
6	Muitos não sabem fazê-lo e se remetem a pesquisadora pedindo ajuda.	
7	Alguns meninos retrataram, na tarefa, super heróis.	
8		Cristina ao ver a tarefa, é surpreendida e repreende os garotos. Diz: <i>“Vocês tem que desenhar a família, viu! Não é pra ficar brincando não!”</i>
9	M. e A. não se intimidam com a declaração da professora e recorrem à pesquisadora para que os ajude a escrever o nome dos ‘familiares’.	
10	M. diz: <i>“Essa é minha família. Aqui tem o homem aranha, o duende verde, a mulher maravilha. Ta todo mundo fantasiado. Aqui sou eu, aqui meu pai e mãe.”</i>	

Cristina parece não compreender que as crianças de seis anos têm uma forma muito interessante de manipular o conhecimento que, a depender do contexto, é mediado pelas falas, pelo movimento e por meio de elementos lúdicos, próprios do processo de imaginação. Para Vygotsky (1998), a imaginação possibilita a flexibilização dos processos de constituição de significados. Com seu surgimento, o pensar e fazer da criança, que eram

regidos pelos significantes, pelas formas e aparências externas dos objetos de conhecimento, passam a ser regidos, sobretudo, pelos significados, pelo conteúdo.

Por isso, é preciso que estejamos atentos e preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde todos possam viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. Assim, cabe a escola oferecer um ambiente escolar acolhedor, onde a infância (e também a adolescência) possa ser vivida em toda sua plenitude. Para reforçar essa necessidade, recorremos a Goulart (2007) que salienta: se não conseguirmos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construiremos uma relação de ensino-aprendizagem positiva.

Nascimento (2007) nos remete ainda a seguinte reflexão: Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola? E diante disso, qual o papel da escola? Quais dimensões do conhecimento precisamos considerar? Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança devemos considerá-la: na dimensão afetiva, na dimensão cognitiva, na dimensão social e na dimensão psicológica.

Além disso, cabe destacar que assumir o desenvolvimento integral da criança e se comprometer com ele não é uma tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Faz-se necessário, então, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento

propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

5.3. A Importância das Diversas Expressões do Desenvolvimento Humano

“Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens e filmes, fotografias, pinturas, esculturas...!”

Borba & Goulart (2007, p.47)

Em que medida o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas estudadas têm favorecido o diálogo com o ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, tem garantido tempos e espaços para atividades que envolvam o movimento, a dança, a música, as artes em geral e de que forma isso tem acontecido? Essa é a questão que nos propomos a responder aqui.

No curso da pesquisa conhecemos um projeto muito interessante de estimulação motora e ludicidade desenvolvido no jardim de infância – escola A – como parte integrante de uma ação de extensão promovida pela Universidade de Brasília: o Projeto Detecção de Potenciais para Desenvolver a Ginástica Artística de Alto Nível. A ação visa, basicamente, selecionar crianças da pré-escola com aptidões específicas e características físicas próprias da modalidade, no entanto a forma como os monitores (alunos do curso de Educação

Física) vêm lidando com as crianças envolvidas acaba por proporcionar a elas uma grande chance de desenvolver habilidades motoras e de participar de um grupo social saudável, estimulador e educativo que é o esporte. Trechos das filmagens e o relato da professora evidenciam o prazer vivenciado pelas crianças quando da atividade. Ana durante a entrevista comentou:

“(...) é um trabalho super importante para as crianças, que faz a diferença, através da brincadeira e se divertindo elas tomam mais conhecimento do próprio corpo e do seu espaço”.

Sabemos da validade e importância de projetos como esse no âmbito das escolas, por isso foi uma pena constatar que nada semelhante está sendo desenvolvido na escola classe – escola B – pesquisada.

Quando questionada sobre as dimensões do desenvolvimento infantil, Cristina salientou a importância do desenvolvimento motor nessa faixa etária e destacou:

“O desenvolvimento motor é muito forte porque eles têm muitas atividades de coordenação, nesse momento que eles não sabem escrever a principal forma de expressão, de pensamento, é o desenho. Através do desenho a gente desenvolve sim a parte motora, além disso, tem o parquinho da escola, tem as brincadeiras na sala de aula, no pátio vários brinquedos pedagógicos, com corda, com bola...”

Já sobre projetos de estimulação – semelhantes ao que acontece na escola A – disse:

“Não tem nenhum projeto na escola, mas cada professor procura encaixar esse tipo de atividade, tem o parquinho também, a gente tem um dia de parquinho e eu, particularmente, acho muito importante essa atividade. Além disso tem aula de capoeira na escola, mas os pais tem de pagar uma taxa extra”.

Seu discurso, porém, não condiz com o observado em sala de aula, afinal Cristina parece não saber como lidar com as crianças, como veremos mais adiante.

Durante todo o período de observações quando do recreio das crianças a não oferta para as crianças de atividades lúdicas e brincadeiras que lhes propiciassem sentir o prazer de brincar e ser criança. Não haviam opções, não existiam brinquedos nem atividades recreativas. O que se via era um intenso corre-corre no pátio interno da escola. Afinal, já que não havia o que fazer as crianças corriam e gritavam – era a forma delas de extravasar e gastar energia

Sobre o condicionamento da participação nas aulas de capoeira ao pagamento de uma taxa específica consideramos que o mesmo restringe a participação dos alunos e vai contra os preceitos do ensino público.

Quando questionada sobre a proposição de atividade lúdicas para as crianças no recreio, Cristina comentou:

“Eu acho que é um horário de descanso dos professores, acho que seria totalmente injusto com o professor que fica cinco horas em sala de aula ficar na hora do recreio fazendo atividade lúdica com as crianças, porque é desumano, a gente não pode sair da sala de aula em nenhum momento, o professor fica totalmente sozinho.”

Sobre o acesso das crianças aos brinquedos e materiais pedagógicos, disse:

“Os alunos tem acesso a esse material sim, no inicio do ano tinha inclusive o cantinho do brinquedo que eram brinquedos que a escola dispunha para as crianças utilizarem, mas isso tudo estraga muito rápido, criança é criança, quebra, bagunça, fazia aquela auê na escola e essa idéia foi sendo desconstruída com o

tempo, os servidores no máximo conseguem olhar se não tem criança fazendo nada errado”

Já sobre o acesso limitado ao parquinho da escola, ela comenta:

“Acontece porque o parquinho é um lugar perigoso, não tem como você colocar mais do que 30 crianças num parquinho pequeno que tem brinquedos altos, pontiagudos, coisas perigosas, o professor, como eu já disse, ta no recreio dele também, então ele não vai lá ficar acompanhando as crianças que estão no parquinho, além disso, seriam dois ambientes para os servidores, pouco que existem, acompanharem as crianças. Então é por isso que o parquinho não é disponibilizado, porque fecham-se as portas da escola, do pátio para dentro, para que haja esse controle porque são crianças muito pequenas, que não pode ficar sem monitoramento”.

O discurso da professora aponta para o precário atendimento das crianças de seis anos que agora fazem parte do EF na escola em questão. Como salienta Barreto (2004), parquinhos, pátios e solários são espaços disponíveis nas escolas que constituem indicadores de qualidade desde que sejam utilizados para atividades de brincadeira e expressão e que o material necessário seja disponibilizado às crianças, o que evidenciamos não acontecer na escola mencionada.

Além disso, é latente a falta de planejamento pedagógico por parte da instituição uma vez que não são desenvolvidas estratégias e nem definidas políticas de uso desses espaços por alunos e professores. Diferente do que acontece no jardim de infância, não percebemos nessa escola uma rotina semanal que previsse na agenda das crianças visitas ao parquinho, atividades no pátio da escola ou mesmo em sala de aula que propiciassem o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais.

Esse quadro nos remete para a necessidade e importância da intensa reafirmação de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões do desenvolvimento humano e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do Ensino Fundamental. Para favorecer a aprendizagem de crianças e adolescentes precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões, lhes garantindo tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, como salientado nas orientações do MEC esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.

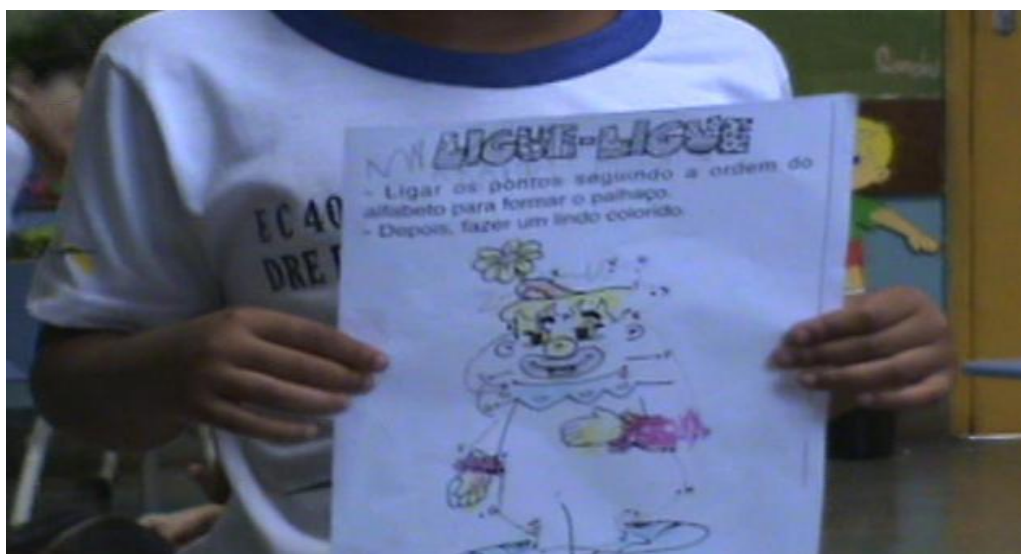
Fica evidente e marcada pela descontinuidade a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E, sob nosso ponto de vista, a esse respeito estariam sim sendo privilegiadas as crianças alojadas no jardim de infância, mesmo freqüentando o 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, faz-se necessário garantir, mesmo no período de transição entre as duas estruturas, propostas curriculares que assegurem as mais diversas aprendizagens para o sucesso tanto das crianças e adolescentes quanto da escola, enquanto instituição.

Como destacam Borba e Goulart (2007), é importante que diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura, entre outras, encontrem-se presentes nos espaços da escola, afinal são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidade de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e

sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis.

Salientamos que as práticas de que estamos falando não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos ou cópias de modelos. O desenho, por exemplo, segundo Borba e Goulart (2007) como forma de linguagem, não se revela nas atividades de cobrir pontilhados (ver Figura 8 – exemplo de atividade oferecida às crianças na escola B), colorir desenhos mimeografados, montar bonecos com formas geométricas segundo modelos, desenhar figuras preestabelecidas, entre outras práticas tão comuns nos primeiros anos de escolaridade. O desenho é uma forma de expressão de como a criança vê o mundo e suas particularidades.

Figura 10. Atividade da Escola B (Ligue os pontinhos)



5.4. Letramento e Alfabetização

As questões que nortearam nossa discussão aqui são: (a) Quais as relações estabelecidas entre as crianças e o mundo da escrita, os investimentos feitos na formação de leitores, o papel desempenhado pelos professores nesse processo? (b) Há, erroneamente, maior favorecimento de conteúdos da alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento?

Com relação à alfabetização e letramento percebe-se certa confusão no âmbito das escolas. Por isso, cabe ressaltar que a idéia é, parafraseando Leal, Albuquerque e Morais (2007), que a escola desde o primeiro ano se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita. Dessa forma, a escola deve assegurar a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificadas, promovendo atividades que envolvam toda a diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimento sobre o uso da leitura e escrita na sociedade.

Além disso, como apontam Maciel (1996 e 1999) e Maciel, Barbato e Queiroz (2003) aprender a ler e escrever é sem dúvida um dos objetivos mais fundamentais da escola fundamental, pois, além do valor dados a essas capacidades na sociedade ocidental, sem essas habilidades não há como progredir na construção do currículo como um todo. Entretanto, há uma compreensão equivocada dos professores de que é possível alfabetizar ensinando apenas o código alfabético ou privilegiado demasiadamente esse conteúdo em detrimento de outros.

Ana, professora da escola A, em seu relato destacou que com o 3º ano da Educação Infantil passando a ser Ensino Fundamental recai sobre eles – professores – uma obrigação legal e formal de alfabetizar. Ela comenta:

“(...) essa criança estava chegando ao final muito defasada e eles acham que o problema tá aqui, mas na verdade essas crianças eram alfabetizadas, quer dizer, agora tem obrigação antes não tinha, mas o trabalho era o mesmo”.

Assim como Ana, Cristina mostrou-se preocupada com a obrigação de alfabetizar. Ela destacou:

“(...) os alunos precisam ser alfabetizados, mas essa responsabilidade não pode recair sobre eles, eu, como professora absorvo toda a responsabilidade, quando eles são avaliados a responsabilidade é do professor, do profissional”.

Sobre essa questão ela falou, também, do sentimento de insegurança com relação à alfabetização de seus alunos e destacou que experiências no 3º período da educação infantil e na primeira série lhe dariam mais segurança para atuação em sala de aula.

Ainda sobre esse aspecto temos dados oriundos das observações em sala de aula e registros filmográficos. No jardim de infância, Ana, tem empreendido estratégias interessantes de alfabetização e letramento junto às crianças de sua turma. Através da leitura de clássicos da literatura infantil nacional, de autoria de Machado de Assis, Cecília Meireles e Ziraldo, por exemplo, tem ampliado o repertório de leitura/ escrita das crianças, mediando e motivando-as à inserção no universo letrado e introduzido conteúdos de base para a construção da alfabetização. Vejamos o episódio a seguir:

Episódio 7³ - Coleção Bichim do Ziraldo



TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
1'48''		Ana diz: <i>“Turma olha só, trouxe vários livrinhos para mostrar para vocês. Eu não vou ler todos. Mas trouxe para mostrar para vocês toda a coleção. Chama Bichim a coleção.”</i>
1'56''	Os olhos das crianças brilham. Elas parecem super interessadas.	
2'00''		Ana continua: <i>“A gente já leu uma história dessas aqui na sala. Quem se lembra quem é o autor?”</i>
2'05''	M. diz: <i>“Ziraldo”</i> . A. diz: <i>“Ruth Rocha”</i> (As crianças demonstram familiaridade com os autores)	
2'10''		Ana questiona, dirigindo-se a M.: <i>“Quem é M.?”</i>
2'12''	M. responde: <i>“É o Ziraldo!”</i>	<i>“Isso mesmo é o Ziraldo. Ele tem muitos livros, tem várias coleções. Essa aqui...”</i> Ana diz.
2'20''	Há muito barulho na classe.	Ana interrompe e enfática diz: <i>“Agora eu gostaria de falar sozinha. Todo mundo vai sentar o bumbum no chão e ouvir. Ver e ouvir.”</i>
2'57''	As crianças atendem de pronto a recomendação da professora.	Retomando Ana diz: <i>“Essa coleção tem várias historinhas e quem ta contando cada historinha é o bichinho da maçã. Tem várias ohh (passa a ler os títulos dos livros, enquanto vai mostrando cada um): Um amor de família; Cada um mora onde pode;</i>

³³ Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola A. Tomada 4/15.

		<i>Este mundo é uma bola; As flores da primavera; Tem bicho no circo; Casinha pequenina; Lições de Geografia; e outras também.</i>
3'29''		<i>“Tem várias histórias diferentes, mas sempre tem o personagem principal. Que é quem?”</i>
3'34''	Alguém responde: <i>“Ziraldo”</i>	<i>“Não, ele é o autor”, diz Ana.</i>
3'37''	V. diz: <i>“A minhoca”</i>	Ana diz: <i>“É uma minhoca? Que que eu acabei de falar?”</i>
3'52''	A. tenta: <i>“É um micróbio!”</i>	<i>“Não, é o bich...?” diz Ana.</i>
3'58	A turma em coro: <i>“É o bichinho da maçã.”</i>	A professora esclarece: <i>“Tem algumas frutas que quando estão muito maduras lá na árvore dá um bichinho. Esse aqui é o bichinho da maçã. Aonde que mora esse bichinho?”</i>
4'45''	<i>“Na maçã!”</i> dizem a crianças.	
4'52''		Dando seguimento Ana diz: <i>“Agora eu quero silêncio que eu vou começar a ler. Tem bicho no circo...”</i>
5'18''	Ana lê a história e as crianças atenciosas escutam cada relato. Ana sempre mostra a elas as figuras e procura fazê-las interagir com o enredo.	
8'05''		Ao fim da história Ana repete a passagem: <i>“Tem horas que eu acho que devia ter nascido num circo e não num pomar”. Isto feito ela questiona às crianças: “O que é pomar?”</i>
8'13''	P. responde: <i>“é lá onde fica as frutas e os vegetais.”</i>	A professora esclarece: <i>“Isso pomar é onde tem muitas frutas. Lembra que a gente falou que tem a horta e o pomar? Na horta é onde planta as verduras e os legumes e o pomar é onde tem as árvores de fruta. Lembra que tem um pomar lá no Sítio do Pica Pau Amarelo?”</i>
9'02''	As crianças balançam a cabeça sinalizando que sim.	Ana finaliza a história e lança questões para as crianças, por exemplo: <i>“Onde o bichinho mora? Onde ele foi na história?”</i>

Ao ler para o grupo Ana possibilita aos alunos observar o escrito e as ilustrações, o que favorece a construção de idéias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever e a apropriação de estratégias de leitura típicas de um leitor já experiente.

Como destaca Barbato (2008), as práticas de leitura podem ser desenvolvidas desde o início através das leituras de livros com figuras e letras, figuras e palavras que as designam, livros de história e gibis. Isso pode ser feito em sala de aula também e, a medida em que os alunos vão se familiarizando com a leitura, o professor introduz o cantinho da leitura em sala, para que as crianças possam ler, inclusive entre uma tarefa e outra.

Há também a possibilidade de se contar com a família quando se organizam as bolsas de leitura (Queiroz, 2006), em que a criança leva o livro para casa para ser lido com a mãe, pai ou cuidador, por exemplo. Assim os livros vão circulando entre os colegas, que vão complementando informações uns dos outros, geram discussões sobre o que foi mesmo que aconteceu na história e assim por diante.

A professora pode sempre ir para frente, abrir o livro e fazer como os contadores de histórias, representar, mostrando as figuras, praticando com eles a descrição da capa, o nome do autor, do ilustrador, o título e ao contar a história, pode ir perguntando quem, o quê, quando, onde, por quê. Pode também pedir que digam o que vai acontecer em um momento em que a história chega a um clímax, por exemplo: como isto será resolvido. E passar a palavra para os alunos imaginarem certos finais.

Essa discussão nos remete ao episódio seguinte em que as crianças demonstram os conhecimentos sobre ler e escrever construídos até aqui:

Episódio 8 ⁴ – Escrevendo O BICHINHO DA MAÇÃ		
TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
8'22''	As crianças acabaram de finalizar a tarefa solicitada e Ana se prepara para dar seguimento a aula.	
8'57''		Ana pede a diminuição do barulho e inicia o desenho de uma maçã no quadro. Depois pergunta: “ <i>Por que esse cabinho aqui?</i> ”
9'29''	As crianças respondem: “ <i>Para segurar na árvore.</i> ”	Ana esclarece e diz: “ <i>Quem me ajuda a escrever a palavra MAÇÃ?</i> ”
9'37''	As crianças em coro: “ <i>M – A – Ç – A</i> ”	“ <i>Isso MAÇÃ! Mas ta faltando alguma coisa, não?</i> ”
10'05''	As crianças parecem refletir	Ana se dirige à M. F. e pergunta: “ <i>Que que ta escrito aqui M. F.?</i> ”
10'07''	M. F. responde: “ <i>MAÇA</i> ”	“ <i>Como faz para ficar MAÇÃ?</i> ” Ana pergunta.
10'14''	A. sugere: “ <i>Falta o acento.</i> ” V. diz: “ <i>isso a minhoca.</i> ”	Ana: “ <i>Como chama?</i> ”
10'17''	A.: “ <i>Acento</i> ”	“ <i>Qual o nome desse acento?</i> ”
10'32''	R. diz: “ <i>Til</i> ”	Ana confirma: “ <i>Isso, agora ficou MAÇÃ. Quando tem esse til aqui em cima do A o som do A fica Ã.</i> ”
10'43''		Ana segue: “ <i>Turma, só que aquela maçã lá da historinha que a gente viu tinha uma coisa diferente, não era?</i> ”
10'48''	P. responde: “ <i>Sim, o bichinho!</i> ”	“ <i>Isso! O bichinho da maçã</i> ” diz Ana.
11'04''		“ <i>O bichinho saia de dentro de um burquinho</i> ”, fala Ana enquanto desenha no quadro.
11'50''		Novamente Ana desafia a turma: “ <i>Agora eu quero ver... como que a gente escreve BICHINHO?</i> ”
12'03''	A turma: “ <i>B – I – X...</i> ”	“ <i>X? Não é X não! É o som do X mas faz como?</i> ”
12'10''	A turma observa atenta	“ <i>Assim gente (Ana dá o modelo): C – H - porque tem o mesmo som do X, explica. E</i> ”

⁴ Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola A. Tomada 9/15.

		<i>agora?"</i>
12'19"	M. diz: "N - O". L. diz: "L - O".	<i>"Não. Assim fica LO"</i>
12'25"	B. intervém: "N - H - O"	<i>"Ahamm... ta vendo só como essa sala ta esperta!! BICHINHO!"</i>
12'42"		Ana continua: <i>"Quem inventou o bichinho da maçã?"</i>
12'45"	V. diz: <i>"Monteiro Lobato?"</i>	
12'51	A turma responde: <i>"Não, é o ZIRALDO!!"</i>	<i>"Isso aí! O bichinho da maçã é um personagem do Ziraldo. E como é que a gente escreve Ziraldo?"</i>
13'14"	A turma: <i>"Z - I - R - A - L - D - O"</i>	

Percebe-se no episódio que as crianças apresentam excelente domínio da língua escrita, e até conhecimentos mais complexos como cedilha, til, CH, NH já fazem parte de seu repertório. E isso em um ambiente de educação infantil, onde supostamente não haveria tamanha exigência para tais domínios. Isso evidencia quão vinculados estão as estratégias construídas pela professora e o desempenho dos alunos na classe.

Já na escola-classe as coisas não transcorrem da mesma maneira. No interessante episódio abaixo algumas crianças brincam com o alfabeto móvel, confeccionado com E.V.A., mas a professora não sabe o que fazer para explorar o potencial ali adormecido. Vejamos:

Episódio 9⁵ – Meninas Brincam com o Alfabeto Móvel



TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
0'03''	Estamos no meio da aula, algumas crianças já terminaram a tarefa proposta e outras não. Toda a turma está dispersa. Não há nenhum comando específico e Cristina parece estar alheia ao que acontece em sala.	
1'18''	A. e T. decidem brincar com o alfabeto móvel. T. sugere: <i>“vamos fazer nosso nome, né?”</i> A. rebate: <i>“não, vamos fazer o ABC.”</i> T. concorda: <i>“ta bom vamos fazer o ABC.”</i>	
2'50''	As meninas seguem com o desafio, já estão no J.	
3'17		A professora se surpreende com a agitação e questiona sobre a atividade.
3'20	Alguns terminaram a tarefa, outros nem chegaram a começar. Todos estão brincando.	
4'17	T. questiona a Cristina: <i>“Tia depois do R vem qual?”</i>	Cristina sem dar muita atenção sugere as meninas que verifiquem no alfabeto disposto sob o quadro.
5'28''	As meninas finalizam o alfabeto. E procuram a Cristina pedindo aprovação.	Cristina ignora.
5'40''	A. e T. decidem dar seguimento à tarefa. Agora decidem agrupar os iguais. Os As, Bs, Cs, Ds...	
6'34''		Cristina se ausenta da sala.

⁵ Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola B. Tomada 11/12.

Percebemos que Cristina, até por conta de sua inexperiência, deixa a desejar no quesito alfabetização. As crianças se remetem várias vezes a pesquisadora. Vê-se que elas conversam sobre a tarefa e partilham materiais. Muitas acabam a tarefas ‘simplórias’ muito rápido e outras demonstrando desinteresse se dispersam de imediato. Elas sabem mais sentem falta de incentivo, querem fazer junto. Acreditamos que Cristina poderia propor atividades tutoradas que propiciassem maior interação entre as crianças e visasse à aprendizagem significativa.


Essas crianças estão na passagem de um desenvolvimento orientado por processos baseados em um pensamento prático, que necessita do concreto: ver, tocar, experimentar, para um desenvolvimento baseado em pensamento simbólico, mediado pelo processo de significação, pelas idéias e não mais somente pelas aparências (Bruner, 1983; Piaget, 1997; Vygostky, 1998; Wallon, 1979 e 2007). Elas começam assim a penetrar no cerne do desenvolvimento. Mas, nessa passagem, pode-se observar ainda a organização do conhecimento baseado em processos intuitivos que direcionam o aprender das crianças, sobretudo para a compreensão dos fenômenos em sua externalidade (Barbato, 2008).

Assim as próprias perguntas que a criança faz são evidências de que planejou sua ação; são apelos ao adulto para que ele venha auxiliá-la na solução de um problema. Cabe ao professor ouvi-la e negociar com a criança seu interesse, sua dificuldade, oferecendo suporte para o aprendizado.

Dessa forma acreditamos que Cristina poderia ter utilizado a disposição das meninas como alavanca/ andaime (Bruner, 1983; Pontercorvo, 2005) para o desenvolvimento de toda a turma acerca das questões e letramento e alfabetização, mas não o fez. Sua inexperiência e as freqüentes cobranças da direção parecem deixá-la inerte e

apática frente aos alunos, mesmo demonstrando maior afetuosidade pelos alunos que a outra professora.

Seria importante, também, que ela percebesse a importância de as crianças construírem o conhecimento trocando idéias com o professor e com os colegas, o que parece não acontecer. No episódio 10 a seguir, por exemplo, Cristina propõe uma atividade diferenciada a J., um aluno por ela estereotipado. Segundo suas impressões ele seria um dos que apresentam maiores dificuldades na sala para o processo de alfabetização. Porém não sabe como intervir para ajudá-lo e nem permite que as crianças o façam. Vejamos:

Episódio 10⁶ – J. em Atividade Diferenciada		
		
TEMPO	CRIANÇAS	PROFESSORA
0'05''	As crianças estão dispersas, algumas realizam atividades no livro didático parecem folheá-lo a procura de tarefas incompletas, outro correm pela sala, inclusive J.	
0'19''		Em um rompante, Cristina propõe atividade diferenciada para J. Posiciona-o de frente para a parede e dá alguns comandos para que tente escrever o próprio nome.
1'04''		Cristina reposiciona J. a pedido da pesquisadora (justificado pela necessidade de registrar o trabalho a ser realizado pelo aluno). Agora de frente para a turma.
2'17''	L., T., A. e M. ficam curiosos e vão até o colega para verificar o que ele está a fazer.	

⁶ Episódio oriundo das gravações em vídeo. Escola B. Tomada 03/12.

	J. parece não saber direito o que fazer e se mostra apreensivo.	
3'48''	C. também se dispõe a ajudar o colega.	Cristina toma a lição dos outros alunos e está alheia ou que acontece com J.
4'18''		A professora altera o tom de voz e grita: " <i>Vai sentar todo mundo, C., M. e A.! Agora!</i> "
6'15		Cristina se dirige a J. e diz: " <i>Aqui é para pegar as letrinhas (se referindo ao material concreto) e escrever seu nome</i> ".
7'04''	J. não sabe como proceder. Busca os colegas e parecer querer brincar com eles.	
9'08	Toda a turma está dispersa.	
10'11	As meninas brincam de andoleta.	
10'46		Cristina novamente se dirige a J.: " <i>Não é assim!</i> ". Mais uma vez sugere que utilize o material.
11'38''	I. se dispõe a ajudar o colega.	
12'11''		Cristina se ausenta da sala.
12'24''	J. depressa pede a ajuda do colega M. Que de pronto corre para ajudá-lo.	
12'49''	M. diz a J. o que fazer e começa a dispor as letrinhas para formar o nome do colega.	
13'40''	J. tenta se manter concentrado	Cristina ainda está ausente.
14'12''	Na classe há muito dispersão, barulho e corre-corre.	
16'42''		Cristina retorna.
18'49''	J. se levanta e pede água.	A professora ignora e repreende toda a turma: " <i>Só o J. que vai ficar aqui, todo mundo vai sentar!</i> ".
19'40''	M. indaga: " <i>por que só ele e a gente não?</i> "	Cristina não dá atenção e solicita a ajudante do dia que distribua a nova tarefa.
22'32''	J. questiona: " <i>Tia posso ir para minha mesa?</i> "	Cristina parece não ouvir.
24'46''	J. ensaia voltar para sua carteira.	
25'16''	É surpreendido pela tia, que pede a ele que	

	retome sua atividade.	
25'35''	O lanche é trazido por pelas merendeiras e disponibilizado na mesa logo atrás da porta.	
26'03''	L. diz: <i>“É o lanche tia.”</i>	A professora se exalta com a agitação e declara: <i>“Todo mundo tem dever para fazer! Vai logo todo mundo sentar que ainda não ta na hora do recreio!”</i>
29'03''	J. permanece em sua tarefa. Tem o semblante cansado, parece perdido e agoniado com a situação.	
32'07''	J. pede água pela segunda vez.	Cristina autoriza.
34'18''	J. retorna.	
35'37''	J. já escreveu seu nome.	A professora intervém: <i>“tem que escrever seu nome completo, viu: J. P. M.”</i>
36'00''		Cristina se ausenta novamente.
36'05''	J. chama M. para lhe ajudar.	
38'28''	M. diz ao colega o que fazer.	
41'50''	C. se junta aos colegas e eles conseguem finalizar o trabalho.	
42'23''	J. se levanta e volta a brincar com os colegas.	
43'05''		Cristina retorna, ignora J. e a tarefa e convoca a fila para o lanche.

Uma pena constarmos no episódio o insucesso de sua estratégia, por várias razões: o cerceamento da criança; a falta de direcionamento por parte da professora; a não valorização da construção coletiva do conhecimento e o não reconhecimento dos progressos, dentre outros.

Cristina deveria ter atentado para o fato de que aprender a ler e a escrever, tendo como objetivo o uso e as funções da escrita e diferentes contextos e a construção da compreensão, é um processo, e o professor precisa avaliar inclusive as próprias ações, a

todo o momento, para transformar o ensino-aprendizado a partir das respostas e produtos das crianças.

Além disso, as crianças percorrem diferentes caminhos ao longo de seus aprendizados, por isso é importante que todos participem de todas as atividades para que não seja instalada uma heterogeneidade maior do que a que existe por causa de diferentes estilos de aprendizado, diferentes experiências com o letramento.

As trocas entre os que sabem mais e os que sabem menos também podem ser efetuadas em atividades conjuntas em sala de aula, na movimentação dos alunos para a formação dos grupos de trabalho. Daí vem a importância da construção das zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007) – onde a criança, a partir do que sabe fazer sozinha, desenvolve a atividade junto com alguém que sabe mais que ela, seja o professor, seja um colega, ou outra pessoa responsável pelo acompanhamento das atividades escolares.

Como observa Barbato (2008), o professor antes de propor suas ações precisa aprender sobre essa criança, sobre os modos como ela utiliza o conhecimento e sobre as estratégias que ela conhece. Além disso, precisa perceber se a criança entendeu a natureza do problema a partir da sua enunciação no comando da atividade e se questionar sobre o que pode ser melhorado, mudado nesse comando e na explicação, para que ela entenda o que está sendo pedido e sejam desencadeadas as ações necessárias para atingir o objetivo desejado.

Evidencia-se que Cristina é muito preocupada com as cobranças da direção da escola e sem elementos para desenvolver um trabalho qualitativamente melhor não faz uso de estratégias eficazes. Percebe-se na sala de aula vários incentivos textuais como alfabetos

coloridos, calendários, recortes de falas e texto e, até mesmo, uma mini biblioteca, porém esses elementos não são freqüentemente utilizados pela professora.

Em turno de fala durante a entrevista Cristina rechaça as constatações acima descritas. Questionada sobre cobranças dos pais e da direção da escola ela pontua:

“Recebo muitas cobranças da direção. Houve um momento marcante para mim, a minha frustração depois do teste da psicogênese na escola, eu achei até injusto porque eu achei que tinha trabalhado outras coisas e de repente meu trabalho foi desmerecido. O que conta é isso, se os alunos iniciam o ano pré-silábico a esperança é que eles terminem silábicos ou silábicos alfabéticos, se isso não for alcançado...”

Seu discurso evidencia mais um equívoco na interpretação da proposta e, também, a possível falta de disposição da escola para o trabalho coletivo, afinal espera-se uma avaliação em uma perspectiva formadora, onde professores elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizado e avaliem se elas estão sendo adequadas, onde não só o aluno é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. Como salientam Leal, Albuquerque e Moraes (2007b) as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão. A exemplo do ocorrido na escola pesquisada avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos.

Nessa ótica, faz-se necessário reconhecer esta oportunidade como a de rever concepções e práticas de avaliação. Tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Será importante refletirmos sobre uma escola disposta a elaborar outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação, uma escola disposta a entender que o ser humano é

singular na forma, na quantidade do aprender e em demonstrar suas aprendizagens. Como explicitado nas orientações do MEC, será o momento de por em prática uma avaliação ética e democrática.

Pensamos que as estratégias de ensino que utilizamos direcionam, canalizam (Valsiner, 2000) o aprendizado do aluno, pois os usos que fazemos da linguagem, juntamente com as ações que propomos ao longo das sequências pedagógicas, mediam as possibilidades de negociação com os alunos. Por isso, é importante tentar novos modos de ensinar-aprender e atentar para as respostas que os alunos vão dando ao longo de um período de tempo.

Para Barbato (2008), a formação de cidadãos participantes e críticos na sociedade ocorre quando contribuimos para um aprendizado direcionado para a compreensão, autonomia e comunicação desses saberes, tanto no nível do conteúdo quanto no nível do saber fazer, do como e do quando. Assim sendo, aprende-se a ler e a escrever praticando a leitura e a escrita em diferentes contextos comunicativos desde o início da alfabetização, graduando as atividades, tendo cuidado de não sobrecarregar as crianças com muitas informações, sendo sensíveis as suas falas e fazeres e direcionando o ensino-aprendizado do texto ao fônico e de volta ao texto.

Os professores, buscando compreender como se dá a alfabetização, muitas vezes, trabalham a partir de uma posição tradicionalista, reeditando, no processo de alfabetização, a leitura de cartilhas, de textos que são a simples adição de frases e um trabalho que utiliza o nome das letras e operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionados à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores. Nessa perspectiva, os aspectos comunicativos da oralidade, leitura e escrita não são priorizados e as atividades comunicativas são postergadas para serem trabalhadas após

a aprendizagem de pré-requisitos. O ensino, assim, baseia-se em uma dinâmica de repetição com a soma de novos constituintes (Barbato, 2008).

Isso nos leva a refletir sobre a possibilidade de o discurso do professor concretamente moldar as práticas de aprendizado dos alunos. As práticas dialógicas podem ser mais efetivas para o processo de aprendizado quando partem de um planejamento e da tentativa do professor de construir com os alunos, alternando momentos de trabalho individual com o trabalho coletivo e em grupo.

5.5. Elementos para Reflexão que Permeiam o Estudo

Algumas questões despertaram interesse especial no percurso deste trabalho. A principal delas diz respeito à inconstância dos direcionamentos didático-pedagógicos adotados pelas professoras que participaram da pesquisa e as implicações disso nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas.

Ana, por exemplo, optava por deixar que as crianças fizessem as tarefas sozinhas e não interferia, porém, a despeito disso, ela não sinalizava perceber a necessidade das crianças de, em vários momentos, esperarem sua anuência ou aprovação para seguimento do trabalho. Não havia um clima de afetuosidade em sala de aula, afinal transparecia a postura fria e distante da professora em contraponto à expectativa e apreensão das crianças.

Já Cristina, demonstrava uma relação mais calorosa com seus alunos, porém o não direcionamento da rotina e das tarefas sugeridas, talvez como reflexo da falta de domínio e planejamento da professora, reportavam ao não entusiasmo e desinteresse dos alunos com relação a seus comandos. A esse respeito destacamos que em várias oportunidades

percebemos as crianças dispersas e inúmeras tarefas ficaram inconclusas, sem contar que repetidas vezes a turma recorria à pesquisadora para sanar alguma dúvida ou, até mesmo, receber sinais de aprovação.

A despeito dessas impressões iniciais as crianças de Ana aprendiam e seguiam a diante no processo de co-construção do conhecimento, e de forma surpreendente, isso era visível, as de Cristina não, pareciam atreladas a uma rotina vazia e ao mesmo tempo repetitiva que não considerava nem suas necessidades, nem seus interesses ou motivações.

Difícil fugir das comparações, o que tentamos evitar com veemência na fruição desse relato, mas por outro lado inevitável não nos questionarmos: O que é melhor? Qual a postura mais adequada? Crianças alfabetizadas/ letradas, porém frias, persuadidas, que silenciam suas emoções e têm medo da professora? Crianças pequenas, entre cinco e seis anos de idade, que apenas passam o tempo na escola quando deveriam aprender valores, cidadania, construir os mais diversos conhecimentos? Crianças quem têm sua auto-estima e autoconfiança desrespeitadas? Crianças que não contam com o direcionamento do professor para seu crescimento e que não podem desfrutar dos deleites da própria infância?

Não nos propomos a responder essas questões, apenas a suscitar o debate e instigar a reflexão. Também não nos propomos a julgar as professoras entre boas ou más, certas ou erradas. Reconhecemos as virtudes de cada uma delas e também suas limitações, afinal são elas também humanas, frágeis, com inúmeros problemas de ordem pessoal que não nos cabe comentar ou inferir aqui.

O fato é que por traz desse véu que recobre a atuação da professoras e diretamente o processo de ampliação do Ensino Fundamental uma questão se apresenta primordial e que perpassa todas as quatro categorias discutidas até aqui: o papel das relações

estabelecidas em sala de aula para consecução dos objetivos da educação, especialmente no primeiro ano.

Como aponta McDermott (1977), em contextos que oferecem aos professores e às crianças recursos suficientes para trabalharem juntos no estabelecimento de um ambiente de confiança, as crianças terão tempo suficiente e energia para se dedicarem às tarefas intelectuais que lhes são atribuídas. Nas palavras do autor “as relações de confiança são estruturadas pelos contextos nos quais as pessoas são requisitadas a se relacionar, e onde as relações de confiança ocorrem o aprendizado se torna uma possibilidade. Onde as relações de confiança não são possíveis o aprendizado só poderá resultar de um esforço solitário” (p. 202).

Segundo McDermott (1977), nos primeiros anos alguns alunos não aprendem até mesmo a ler, e mais tarde muitos sofrem de alienação e ansiedades altamente prejudiciais. Alguns analistas culpam as crianças, seus genes, suas famílias, ou a televisão, enquanto que outros culpam os professores por terem sido descuidados, insensíveis, preconceituosos ou mal treinados. Na maior parte dos casos, nem as crianças e nem seus professores devem ser culpabilizados. A questão não é ‘quem está em falta’, e sim ‘o que faz com que a forma do relacionamento entre os professores e alunos os impeça de se perceberem como co-participantes do processo educacional, levando-os a se perceber como inimigos’?

Geralmente, os professores utilizam a fala para direcionar as crianças às tarefas de aprendizagem. As estratégias verbais específicas utilizadas pelos professores não são tão importantes quanto o fato de essas estratégias fazerem ou não sentido para as crianças (O que acontece quando Cristina lê o enunciado das tarefas para a turma). Um professor deve estabelecer acordos de trabalhos nos quais as crianças possam confiar que a coerção imposta pelo professor é feita em benefício delas próprias.

Por exemplo, um professor que falha na motivação de uma classe pode camuflar esse fracasso com uma lição dirigida a uma audiência inexistente (o que acontece com Cristina repetidas vezes). A definição feita pelas crianças do papel do professor acaba por incluir não prestar atenção na sala de aula; começam a desvalorizar o ensino, como algo sem sentido e passam a esperar que o professor seja ‘mau’.

Além de uma forte definição dos papéis, o controle direto sobre uma classe pode ser feito com insultos e com degradação do status (A postura de Ana nas batalhas-afetivas). O resultado é o conflito interpessoal, ao invés da confiança e da responsabilidade. Em resposta a autoridade do professor, as crianças desenvolvem sua própria organização da sala, na qual procedimentos como não fazer nada e atrapalhar o professor são os principais objetivos (Isso foi observado algumas vezes na sala de Ana).

Uma alfabetização bem sucedida, bem como a utilização bem sucedida de um estilo pedagógico, depende da existência de relações de confiança. Logo, de acordo com McDermott (1977) se esta hipótese está correta, nós talvez obtenhamos uma nova perspectiva sobre a razão pela qual algumas crianças não aprendem a ler em nossas escolas. Daí, como destaca Gonzalez Rey (2006), a importância de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva.

A afetividade, como salienta Miranda (2008) é um elemento fundamental nos processos do desenvolvimento cognitivo humano, notadamente na criança no contexto das primeiras aprendizagens do ensino formal, e deve ser entendida como uma construção sócio-histórico-cultural que ajuda a guiar outra construção: a da auto-estima. Os sujeitos de afetos o desafetos podem resultar desses processos construtivos.

Maciel, Branco e Valsiner (2004) indicam que quando indivíduos interagem entre si, a metacomunicação está sempre ativa como uma espécie de fundo interativo para o conteúdo da comunicação, “um fluxo não-verbal contínuo que episodicamente também

assume um formato verbal que pode gerar quadros qualitativos contraditórios ou muito complexos para a interpretação das mensagens” (p. 113).

Sabemos o quanto a privação do afeto compromete o desenvolvimento humano, como Valsiner (2001) destaca, a vida afetiva humana é a base para todas as condutas, e o desenvolvimento das relações afetivas com o mundo é provavelmente a questão mais básica da psicologia do desenvolvimento. Valsiner (2001) defende ainda que a relação afetiva com o mundo é o alicerce de todo o conjunto de processos mentais e que os encontros com o ambiente são sempre novos e cheios da incerteza do momento imediatamente posterior.

Dessa forma, compreendemos que o processo educativo é eminentemente fundamentado pelas teias das interações sociais promovidas pelo mesmo, e no plano específico pelos contatos afetivos da criança com seus pares e professoras, assim como, ao mesmo tempo, consigo mesma (Miranda, 2008).

Assim, as interações promovidas pela professora no contexto de sala de aula podem ou não promover o necessário sentimento de pertencimento e autoconfiança na criança e as conseqüências de uma baixa auto-estima podem ser extremamente danosas. Se a criança percebe o acolhimento, a valorização dos seus esforços, a escuta sensível e verdadeira a partir do professor, ampliará suas possibilidades de acolher, valorizar esforços dos colegas e disponibilizar-se igualmente às escutas sensíveis, colocando em movimento um círculo virtuoso retroalimentador do afeto, favorecendo evidentemente sua auto-estima e, por conseguinte, o processo educativo (Miranda, 2008).

Ambientes de aprendizagem bem sucedidos fornecem às crianças a possibilidade de descobrir tarefas claramente bem definidas, bem como o tempo necessário para trabalhar nas tarefas até o completo domínio das mesmas. Ambientes de aprendizagem mal

sucedidos são caracterizados por crianças que despendem anos lutando para se organizar e prestar atenção, ao invés de aprender (McDermott, 2007).

Consideramos que será preciso o aprofundamento dessas questões para o sucesso da escola e para a instauração de um processo de aprendizagem mais significativo e dialógico onde o movimento de ressignificação do Ensino Fundamental exercerá importante papel diante da tomada de consciência de professores, gestores, formuladores de políticas públicas e demais atores do cenário educacional. Como salientam Leal, Alburquerque e Moraes (2007) nesse momento é fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico considerando, sempre, que o sujeito – aluno – que se apresenta no âmbito da escola é um ser em desenvolvimento, que está em processo de construção de sua própria identidade, que aprende sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no DF e tratar das particularidades acerca da inserção das crianças de seis anos nesse novo contexto, privilegamos neste estudo a análise da ação docente, bem como as interações promovidas entre professoras e crianças em sala de aula. Isto, pelo fato de considerarmos o trabalho do professor um dos principais elementos para a consecução e ressignificação do EF, agora ampliado. Não esquecemos, todavia de implicar no ‘trabalho docente’, o alcance das orientações disseminadas pelo Ministério da Educação, os programas de formação continuada em serviços disponibilizados para o professor e as estratégias empreendidas no universo escolar de cada instituição, a saber: reorganização da proposta de trabalho, revisão de currículos e métodos de avaliação, definição coletiva de metas (professor, coordenador pedagógico, direção) e etc.

Orientados pelos objetivos deste estudo foi possível retratarmos parte da configuração do novo EF no DF, os direcionamentos tomados pela SEEDF, por cada escola e, principalmente, pelo professor em sala de aula. Observamos alguns dos problemas estruturais existentes, por exemplo: a oferta do primeiro ano em ambientes de educação infantil e em escolas classes, a precária formação dos professores e a não mobilização das instituições para a redefinição do trabalho pedagógico com vistas à recepção da criança de seis anos, ingressante no EF, e atenção continuada àquelas entre sete e catorze anos, que já faziam parte dele.

Notou-se, também certa confusão e insegurança entre as professoras sobre os conteúdos e as estratégias a serem adotadas no terceiro período da educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental e primeira série (agora segundo ano). Pareceu-nos não estar claro para elas quais conteúdos trabalhar em cada série e nem ao menos qual o norte

mais propício para conduzir o trabalho juntos as crianças. Além disso, evidenciamos um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas. A professora do jardim continuou fazendo o mesmo trabalho já realizado em anos anteriores com o terceiro período e a professora da escola classe, devido a pouca experiência, se espelhou nas propostas que já vinham sendo desenvolvidas pelas colegas junto à primeira série.

Outro aspecto observado diz respeito à excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e alfabetização dos alunos já nesse primeiro ano. Era latente o peso da obrigação de alfabetizar os alunos ao final do ano corrente, quando, na verdade, se esperava o reconhecimento pelos agentes escolares desse primeiro ano como uma possibilidade a mais para estimulação da aprendizagem desses conteúdos com vistas ao aumento do repertório de leitura e escrita das crianças ao final dos primeiros anos do EF. A isso atrelamos as intensas batalhas afetivas entre a professora e seus alunos no jardim de infância e a inércia e apatia da professora da escola classe frente à necessidade de propiciar para seus alunos atividades interessantes e que integrassem ao processo de co-construção do conhecimento as peculiaridades do universo simbólico do qual as crianças fazem parte.

A esse respeito retomamos a centralidade inerente a condução dessa pesquisa a partir da abordagem sociocultural construtivista haja vista a compreensão do desenvolvimento humano enquanto o processo resultante das múltiplas inter-relações e influências nas quais as crianças estão inseridas, ou seja, reforçamos que para condução do processo pedagógico é preciso considerarmos todo o universo simbólico-sócio-cultural das crianças, reconhecendo-as como co-partícipes na condução de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem e onde a escola e os professores sejam co-responsáveis pela formação integral desses indivíduos, onde seja propiciada a socialização e significados e configurados os comportamentos sociais, ou ainda assegurado espaço privilegiado para a

brincadeira e, também garantido o favorecimento do diálogo do ser humano em todas as suas dimensões.

Constatamos por fim que muito pouco se sabe acerca da proposta e que pairam ainda muitas dúvidas e preocupações sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de um investimento maciço na preparação das escolas e na formação continuada dos professores tudo isso vislumbrando que a mudança não se constitua em apenas uma mudança estrutural, onde apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental, mas que represente o primeiro passo para repensar toda sua estrutura e para caminharmos rumo à escola de qualidade.

Retomarmos agora o objetivo geral do BIA, proposta do DF para a reestruturação do Ensino Fundamental, que é garantir para crianças a partir de seis anos de idade a aquisição do letramento e da alfabetização, bem como seu desenvolvimento integral pautado na ludicidade. Isto feito e tento em vista as discussões aqui apresentadas esperamos contribuir para instauração do debate sobre as peculiaridades dessa medida com vistas a não fragmentação dos saberes, a disseminação do conhecimento e à formação continuada de professores, e aqui assentamos, também, nossas recomendações para estudos futuros, especialmente no que se refere ao papel das relações estabelecidas em sala de aula para consecução dos objetivos da educação, especialmente no primeiro ano.

Como observa Kramer (2007), Educação Infantil e Ensino Fundamental são freqüentemente separados, porém do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos é que muitas vezes opõem os dois níveis, deixando de lado o que seria capaz de articulá-los. Tudo isso implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não apenas como algo instrucional. Assim, o importante é que saibamos independentemente do nível, ver, entender e lidar com as crianças e adolescentes como tal e não apenas como estudantes, considerando suas necessidades. Dessa forma, o

foco é garantirmos condições adequadas para recepcioná-las no Ensino Fundamental e para a ampliação do debate no interior de cada escola, o que implica a reorganização dos currículos, dos PPPs e das propostas pedagógicas em geral.

Retomamos a questão posada por Nascimento (2007): quem sabe a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não nos ajude a ver de forma diferente as crianças e adolescentes que já estavam lá? Fica a sugestão! E, para concluir, pedimos licença a Minayo (2008) e salientamos “o estudo que provisoriamente terminamos não se pretende exaustivo: é e será sempre um começo de conversa”. Cada reflexão aqui desenvolvida deve ser retomada, apropriada pelo leitor, testada e aprofundada.

REFERÊNCIAS

- Andrada, L. P. (2006). *Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Batista, A. A. G. (2006). Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*, 32.
- Bauer, M. W. & Aarts, B. (2007). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 39-63). Petrópolis: Vozes.
- Borba, A. M. & Goulart, C. (2007). As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 47-56). Brasília: Ministério da Educação.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. Em M. G. T. Paz & A. Tamayo (Orgs.). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 10-20). Brasília: Universidade de Brasília.
- Branco, A. U. (1996). Estratégias metacomunicativas nas interações criança-criança. *Temas em Psicologia* (Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia) 3, 7-18.

- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. J. Conolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2008). Cultural practices, social values, and childhood education. Em: M. Fleer; M. Hedegaard; J. Tudge; A. Prout. (Orgs.), *Childhood studies and the impact of globalization*. (pp. 1-25). Routledge: Routledge.
- Branco, A. U., Pessina, L. Flores, A & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Brasil. (1996). *Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro de 2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Poder Legislativo.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2004). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). *Lei n°. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Brasília: Poder Legislativo.
- Brasil. (2007). *Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. (1996). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cerisara, A. B. (2003). Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Em *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: Águas de Lindóia.

- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cruz, M. C. S. & Albuquerque, E. B. C. (2007). Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? *Práxis Educativa*, 2, 169-174.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23, 169-201.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dietrich, M. D. & Peres, E. T. (2007). Ensino Fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização de crianças com seis anos (Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna/SP).
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do conhecimento e guia: os papéis do professor de Reggio em ação. Em C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Erickson, F. (1984). What makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, DC, 15 (1), 51-66.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. Wittrock (Org.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. Em M. Wittrock (Org.). *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-201). Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1990). Qualitative Methods. Em R. L. Linn & F. Erickson (Org.). *Research in Teaching and Learning* (pp. 75-194). New York: American Educational Research Association.

- Fonseca, C. L. W. & Brittes, J. (2006). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Fonseca, C. L. W. (1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58-78.
- Galvão, I. (2004). *Uma educação da pessoa completa. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.). *Interpretive approaches to children's socialization* (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- González Rey, F. (1998). Lo cualitativo y lo quantitativo em la investigacion de la psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 10 (2), 32-52.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thompson.
- González Rey, F. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em: M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (pp. 29-44). Campinas: Editora Alínea.
- Gorni, D. A. P. (2007). Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, 15, 67-80.
- Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 85-96). Brasília: Ministério da Educação.
- Governo do Distrito Federal. (2005). *Orientações gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação.

- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 13-24). Brasília: Ministério da Educação.
- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. C. & Morais, A. G. (2007). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 97-108). Brasília: Ministério da Educação.
- Maciel, D. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D. (1999). A co- construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e escrita. Em : M .G.Torres da Paz; A. Tamayo. (Orgs.). *Escola, Trabalho e Saúde: Estudos Psicológicos* (pp. 41-70). Brasília: Editora UnB.
- Maciel, D., Branco, A. & Valsiner, J. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em A. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Greenwich: Information Age Publishing Co.
- Maciel, D.; Barbato, S. B. & Queiroz, N. L. (2003). *Fundamentos teóricos e metodológicos da escrita da língua e da língua escrita*. Brasília: SESI.
- Madureira, A. F. M. A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr (Orgs). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-112). Porto Alegre: Artmed.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Education Review*, 47 (2): 198-213.

- Minayo, M. C. A. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Miranda, S. (2008). Afeto e auto-estima nas relações interativas em início de escolarização. *Linhas Críticas*, 25,
- Nascimento, A. M. (2007). A infância na escola e na visa: uma relação fundamental. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 85-96). Brasília: Ministério da Educação.
- Nery, A. (2007). Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Em Brasil (Org.), *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 109-135). Brasília: Ministério da Educação.
- OREALC/ UNESCO. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: gaantizando la educación de qualidade para todos*. Acesso em 10 de 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/>.
- Pereira, M. S. (2008). *Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Piaget, J. (1997). *Seis estudos*. São Paulo: Forense Universitária.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola* (pp. 65-88). Porto Alegre: Artmed.
- Pulino, L. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, 18 (73), 29-40.

- Queiroz, N. L. N. (2006). *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Raposo, M. B. T.; Maciel, D. (2007). A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 88, 592-620.
- Rego, T. C. (1995). *A cultura torna-se parte da natureza humana. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rogoff B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Salomão, S. (2001). *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Saveli, E. L. (2008). Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, 3, 61-72.
- Shweder, R. (1991). Cultural Psychology: what is it? Em R. A. Shweder (Org.) *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology* (pp. 73-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e Aprender: Análise de Processos de Significação na Relação Professor X Aluno em Contextos Estruturados*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em A. Mitjans Martínez & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 101-130). São Paulo: Thomson.

- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Cambridge: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). Nova York: Springer.
- Valsiner, J. (2000). Culture and development. Em J. Valsiner (Orgs.), *Culture and human development* (pp. 49-59). London: Sage.
- Valsiner, J. (2001). Affective fields and their development. Em J. Valsiner (Org.), *Comparative study of human cultural development* (pp.159-181). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal*. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, Minas Gerais.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. W. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou mestranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Distrito Federal.

Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento e expressão das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, portanto trará benefícios diretos para as crianças, pais e professores ao contribuir para a melhor qualidade da prática pedagógica das instituições de ensino e, conseqüentemente, para a oferta de melhor atendimento às crianças e aos pais ou responsáveis. Além disso, favorecerá o processo de formação continuada dos professores em ambos os contextos de ensino.

Assim, convido seu (sua) filho (a) a participar das gravações em vídeo e das entrevistas que compõem a pesquisa, as primeiras têm como foco de estudo as situações cotidianas e rotineiras da escola, e as entrevistas (gravadas em áudio) têm o intuito de conhecer um pouco sobre sua formação e suas concepções.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária, portanto você está livre para participar ou não. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que a sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelos telefones 81150663 – 32331221 ou no endereço eletrônico angelicagd@unb.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Angélica Guedes Dantas
Mestrando do Instituto de Psicologia – UnB

Gostaria de participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou mestranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Distrito Federal.

Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento e expressão das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, portanto trará benefícios diretos para as crianças, pais e professores ao contribuir para a melhor qualidade da prática pedagógica das instituições de ensino e, conseqüentemente, para a oferta de melhor atendimento às crianças e aos pais ou responsáveis.

Assim, convido seu(sua) filho(a) a participar das gravações em vídeo que compõem a pesquisa e que terão como foco de estudo as situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias

Esclareço que a participação no estudo é voluntária, estando seu(sua) filho (livre) para participar ou não. Ele(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação de seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelos telefones 81150663 – 32331221 ou no endereço eletrônico angelicagd@unb.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Angélica Guedes Dantas
Mestrando do Instituto de Psicologia – UnB

Sim, meu(minha) filho (a) _____ poderá participar da pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Apresentação Pessoal;

Qual seu nome completo, sua idade?

Alguma característica pessoal que queira destacar?

2. Processo de Formação;

Qual sua formação?

Em sua formação como educadora há algum curso/ experiência que queira destacar?

Quantos anos você tem de experiência?

3. Educação Infantil/ Ensino Fundamental;

Quais as suas concepções sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

O que representa para você a ampliação do Ensino Fundamental?

4. O Ensino Fundamental de Nove Anos no DF (implementação, direcionamentos da SEEDF, dificuldades e entraves);

Você conhece as estratégias adotadas no DF para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

Que direcionamentos tem seguido em sua prática pedagógica?

Está participando de algum curso de formação?

A direção e coordenação da sua escola têm ajudado de alguma forma?

Que dificuldades e entraves você tem encontrado ao realizar seu trabalho?

5. A Criança de Seis Anos;

Para você quem é a criança de seis anos que agora passa a fazer parte do ensino fundamental?

Quais são suas características, particularidades e especificidades?

6. Atuação Docente;

Você se sente confortável na posição de professora?

Foi uma opção sua atuar junto ao primeiro ano do Ensino Fundamental?

Como você caracteriza sua atuação docente?

Há algo que queira destacar?

7. A Escola em que Leciona;

Como você vê a escola em que leciona?

Ela é capaz de atender com qualidade às crianças de seis anos?

Como é a rotina na escola?

Há algum projeto sendo desenvolvido?

Quais os atrativos oferecidos às crianças?

Como estão dispostas as salas e turmas?

Há algo negativo/ positivo que queira destacar?

8. Aspectos Importantes para Prática Pedagógica.

Como é a integração da escola com a comunidade escolar?

Quais as estratégias de avaliação utilizadas por você e pela escola?

Você sente cobranças dos pais e da direção da escola?

Que aspecto considera mais importantes na formação de seus alunos?