

**SILVIA CRISTINA HERCULANO**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:  
Implicações cognitivas, afetivas, estruturais e pedagógicas**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**SÃO PAULO**

**2009**

**SILVIA CRISTINA HERCULANO**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS:  
Implicações cognitivas, afetivas, estruturais e pedagógicas**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**SÃO PAULO  
2009**

*Dedico este trabalho àqueles que contribuíram de forma intensa e amorosa em minha formação acadêmica, de maneira especial a minha mãe, Marilene Misako Nikuma e meu padrasto Reginaldo Henrique dos Santos. Juntos, não mediram esforços para que eu chegasse aonde cheguei.*

## AGRADECIMENTOS

Durante toda a vida, nossas escolhas são regidas de acordo com nossas convicções, preferências e possibilidades. Estas nem sempre são as mais corretas, mas é reconfortante saber que sempre há alguém que nos acompanha, para nos acolher, nos dar uma palavra amiga, um abraço, um beijo ou simplesmente um olhar de carinho.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter guiado a minha vida e feito acreditar que tudo que se procura e deseja é possível.

Aos meus pais, Marilene Misako Nikuma e Reginaldo Henrique dos Santos, pela educação, dedicação e carinho nesta minha trajetória.

Aos meus irmãos Rafael e Yuri Herculano, que souberam compreender minhas necessidades e momentos difíceis.

Agradeço ao meu noivo Valter, que sempre apoiou minhas decisões e nunca deixou que esmorecesse diante das pedras no caminho e aos meus queridos amigos e amigas, colegas de trabalho e faculdade, pelo incentivo e apoio constante, muito obrigada: Rita Sousa, Fabiana Melo, Greyze e Alexandre Saraiva, Gláucia Marques e aos muitos mais que estão em meu coração.

Faço um agradecimento especial à senhora Izildinha, diretora da Unidade Educacional pesquisada, que prontamente me acolheu e a professora Rogélia que, com sua convicção e amor à profissão, mostrou este novo caminhar.

E, por fim, agradeço ao meu orientador, Darcísio Natal Muraro, pela paciência, dedicação e ensinamento dado, no qual sem ele também não chegaria até este momento importante da minha vida.

## Lista de Figuras

Figura 1: Obra de Cândido Portinari. <i>Meninos no Balanço</i> . .....	15
Figura 2: Crianças na Educação Infantil com seus “bebês” .....	24
Figura 3: Relação Mediadora.....	28
Figura 4: Educação Infantil: Brincando, conversando, trocando .....	30
Figura 5: A distância entre o contexto escolar e a realidade do aluno .....	32
Figura 6: Diálogo .....	33
Figura 7: Alunos do 1º ano B.....	43
Figura 8: Alunos organizados em duplas e voltados para a lousa. ....	49
Figura 9: Materiais de apoio .....	49
Figura 10: Momento livre após o lanche .....	50
Figura 11: Meninas brincando no horário do recreio .....	50
Figura 12: Hora da Leitura .....	51
Figura 13: Aluno na aula de Educação Física .....	52
Figura 14: Atividade - Estrelinha sobre a corda.....	52
Figura 15: Atividade - Caracol .....	52

## Lista de siglas

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCP	Professora Coordenadora Pedagógica
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

*Para ensinarmos um aluno a inventar precisamos mostrar-lhe que ele já possui a capacidade de descobrir.*

*Gastón Bachelard*

## Resumo

O presente estudo investiga em uma dada unidade educacional as características apresentadas para a integração dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental, após a ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, com o intuito de amenizar a desigualdade que influencia o fracasso escolar. Para isso o objeto de estudo consistirá na análise do contexto vivido em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Nosso objetivo versa sobre a mobilização para o debate sobre as implicações e desafios pedagógicos que permeiam a atual legislação, bem como até que ponto as recentes medidas governamentais tem influenciado uma educação que vise à autonomia do sujeito e o respeito às singularidades da infância. A investigação parte das práticas pedagógicas e de gestão, além da análise da legislação em vigor e do estudo dos documentos escolares que instituem a Unidade Educacional, numa constante interação com autores que em suas pesquisas tiveram como foco a construção do sujeito e sua dimensão social.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental de nove anos; Leis; Implantação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – A CRIANÇA E SEU CONTEXTO SOCIAL.....</b>	<b>14</b>
<b>1. Concepção de Infância.....</b>	<b>15</b>
1.1 A criança como sujeito sócio-histórico-cultural – Contribuições de L. Vygotsky.	18
1.2 A criança como sujeito sócio-histórico-cultural – Contribuições de H. Wallon...	20
1.3 O brincar.....	23
<b>2. O ensino fundamental de nove anos.....</b>	<b>25</b>
2.1 A construção do sujeito.....	25
2.2 Papel do professor.....	26
2.3 A escola.....	29
2.4 A universalização do ensino.....	34
2.4.1 Fundamentação Legal.....	36
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTO E PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>38</b>
<b>1. Metodologia.....</b>	<b>38</b>
1.1 Método.....	38
1.2 Abordagem metodológica.....	38
1.3 Procedimentos metodológicos.....	39
1.4 Procedimentos de coleta.....	40
<b>2. Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>40</b>
2.1 Comunidade.....	40
2.2 Contexto escolar.....	41
<b>3. Pesquisa de campo .....</b>	<b>43</b>
3.1 Participantes da pesquisa.....	43
3.2 Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.....	44
3.3 Currículo.....	44
3.4 Projeto Pedagógico.....	46
3.5 Observação.....	47
3.5.1 Resultado da observação.....	47
3.6 Entrevista.....	52
3.6.1 Resultado da Entrevista.....	53
<b>Algumas considerações.....</b>	<b>55</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>58</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

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

Inicio este trabalho relatando um breve memorial de minha infância. Tempo este em que nos meus tenros seis anos de idade vivenciei as mais belas experiências... Uma época em que o giz de cera misturava-se as flores colhidas no jardim e ao ir e vir da balança colorida no parquinho.

Tais lembranças permitem a análise da importância do contexto escolar para a criança como um meio socializador e que promove a integração do sujeito com o outro e com o ambiente.

*“... Somos crianças ao sol  
A aprender a viver e sonhar  
E o sonho é belo  
Pois tudo ainda faremos  
Nada está no lugar  
Tudo está por pensar  
Tudo está por criar”.*

O tempo da infância é um dos períodos mais significativos para a criança, já que é nesta realidade que ela vivencia as maiores experiências e descobertas que viabilizarão o aprendizado do mundo. Mundo este repleto de significados. E, através deste contato com as mais diversas realidades, o sujeito incorpora e modifica atitudes e igualmente altera o que está a sua volta, recriando idéias e olhares já existentes.

É nesta época de grande transformação para a criança que ela cria mecanismos para a sua inserção no meio social que lhe é apresentado, bem como se apropria das características provenientes deste contexto em prol de sua formação cultural e social.

O tema escolhido para esta pesquisa refere-se há este tempo e de como a atual legislação educacional brasileira tem perpassado questões que envolvem o âmbito escolar e a realidade infantil.

De acordo com a Lei nº. 11.274/06, neste ano (2010), encerra-se o prazo para a adequação das escolas em relação ao Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, proposto pelo Ministério da Educação. A partir de então, será instituído o Ensino Fundamental de nove anos.

Neste novo contexto, todas as crianças com seis anos de idade deverão ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental. Tal normatização promoverá a equiparação da faixa etária dos iniciantes nesta etapa. Ou seja, todas as crianças com seis anos completos, deverão freqüentar o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Desde a implantação da legislação em vigor, diversos estados vêm se adequando gradativamente à realidade existente, buscando novas perspectivas na concepção de educação básica.

Segundo o documento elaborado pelo MEC – “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006), esta proposta visa um maior acesso de crianças no Ensino Fundamental e a ampliação de oito para nove anos no ensino obrigatório. Porém, acreditamos que não basta a inserção de mais um ano nesta etapa se as escolas não conseguirem atingir, através de sua ação pedagógica, as características e aspectos referentes ao contexto infantil.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias, nada menos sensato de querer substituí-las pelas nossas [...] (ROUSSEAU, 1979, p.75)

Toda a sociedade, principalmente a escolar (professores, alunos, gestores, estudiosos, equipe técnica e de apoio), além de governantes, devem atentar para as possíveis consequências – positivas e/ou negativas, que tal reformulação do ensino poderá acarretar a pequeno, médio e longo prazo.

No início do 2º semestre de 2009, de acordo com a portaria conjunta SEE/SME nº 01, de 13 de agosto de 2009, os responsáveis pelos alunos do 2º e 3º estágio da Educação Infantil pertencentes à Prefeitura Municipal de São Paulo, com seis anos a completar até fevereiro de 2010, foram convocados para optar pelo setor de preferência para matrícula no Ensino Fundamental.

Esta ação já vem sendo realizada desde 2006, mas depois de três anos, percebe-se que neste período de transição não foram sanadas todas as dúvidas, nem mesmo dadas todas as orientações quanto aos aspectos que envolvem esta dinâmica.

Sendo assim, a partir da observação realizada quanto à grande apreensão dos responsáveis com o teor da mudança, surge a indagação de como tal transição vem sendo realizada e como a escola tem recebido os alunos advindos da educação infantil.

Percebe-se que neste contexto de renovação, são gerados julgamentos antagônicos frente à nova perspectiva educacional. Enquanto alguns estudiosos defendem o ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade, observa-se resistência e cautela por parte de outros.

Segundo Callegari (apud Boechat, 2010), o atual sistema no Ensino Fundamental não dá a devida importância à infância, pois, desconsidera as características físicas e psicológicas desta faixa etária.

Ela [a criança] precisa desenvolver o aspecto da socialização, a expressão de natureza corporal. Temos que evitar, de todas as maneiras, que crianças muito pequenas sejam colocadas no ensino fundamental, para impedir que elas sejam submetidas a todo tipo de estresse, o que pode prejudicá-las para o resto da vida. O que as famílias precisam entender é que não podemos pular estas etapas, principalmente nessa fase da vida. Não

podemos atropelar o desenvolvimento das múltiplas condições que uma criança nessa fase de cinco ou seis anos têm. Se isso foi alterado, ela pode se tornar adultos imaturos para o resto da vida. (CALLEGARI, apud BOECHAT, 2010)

Já a pesquisadora Sonia Kramer (apud TAKAHASHI, 2006), contrapõe o ponto de vista de Callegari ao afirmar que a lei visa "aumentar, gradativamente, o acesso das crianças pobres à escola".

É imprescindível um estudo elaborado sobre a práxis educativa que incide diretamente na vida da criança. Autoridades, estudiosos, pesquisadores, professores e demais membros da sociedade devem estar atentos a realidade educacional brasileira após a reforma realizada.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Há de se ter um rigoroso acompanhamento de como os alunos de educação infantil estão sendo recebidos no Ensino Fundamental e se a concepção de infância e a importância do brincar estão presentes no dia-a-dia da escola.

... O planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2007, p. 810-811).

Sendo assim, tentaremos elucidar as seguintes questões:

Considerando-se os aspectos inerentes à infância, em que medida a escola está preparada para receber e dialogar com estas crianças? A escola atende suas necessidades? Se afirmativo, de que forma? Caso a resposta seja negativa, em quais aspectos deixa de atender?

Pretende-se com esta pesquisa iniciar a reflexão sobre tais indagações,

elencando e consolidando diversos aspectos da mudança. Ou seja, refletir no que concerne às concepções sobre a criança, já discutidas e aprofundadas na educação infantil e quais encaminhamentos são priorizados no Ensino Fundamental para estes alunos que ingressam no 1º ano, possibilitando a discussão que contextualiza desde os aspectos físicos (ambientes de acesso, mobiliários, espaços recreativos) até questões relacionadas à socialização e afetividade.

Assim, meu *corpus* de análise será um 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, em que houve crescente número de matrículas de crianças advindas da Educação Infantil e com seis anos de idade.

A partir de um direcionamento sócio-interacionista, tendo como principal representante neste trabalho o estudioso Lev Vygotsky, fundamentaremos os aspectos sócio-culturais presentes nos estudos deste pesquisador e demais estudiosos que versam sobre o assunto e instruiremos a pesquisa no âmbito de uma educação que vise o letramento<sup>1</sup> e a brincadeira como processo de crescimento cognitivo, social e afetivo do sujeito.

É de grande relevância as discussões referentes a esta nova fase da educação brasileira bem como o diálogo pedagógico entre os professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na transição entre estas duas etapas.

---

<sup>1</sup> Letramento é uma variável contínua e não dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura que devem ser vivenciadas como os inúmeros portas-texto; compreende diferentes habilidades utilizadas para atender os desafios cotidiano. (SOARES, 2003, p. 112).

## Capítulo I – A CRIANÇA E SEU CONTEXTO SOCIAL

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

Neste capítulo apresento breve descrição da concepção de infância, enfatizando àquela que serve como parâmetro para a pesquisa realizada, ou seja, a criança em uma perspectiva sócio-histórica, apontada nas teorias de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Além disso, é realizado o diálogo com outros autores que contribuem para a elucidação das questões vinculadas a este trabalho.

Num segundo momento, partimos para a análise atual em relação ao Ensino Fundamental de nove anos bem como aspectos que permeiam esta estrutura, utilizando instrumentais como a observação e entrevistas para o acompanhamento da pesquisa. São eles:

- A construção do sujeito;
- A escola;
- O papel do professor e
- Universalização do Ensino.

Salientamos que tais aspectos não são vistos de forma isolada, daí a opção por tratar de diversas vertentes que poderão ser influenciadas de acordo com o contexto histórico vivido pelos sujeitos em questão. É provável que outros aspectos sejam delineados ao longo do desenvolvimento desta nova fase, mas por hora nos deteremos nestes pontos que acreditamos serem primordiais na constituição desta etapa inicial.

Nesta pesquisa, esta análise é relevante para o estudo, já que a partir de como um grupo social encara a criança e os aspectos que permeiam sua realidade, tal grupo buscará formas de organizar o sistema educacional de acordo com suas convicções.

## 1. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

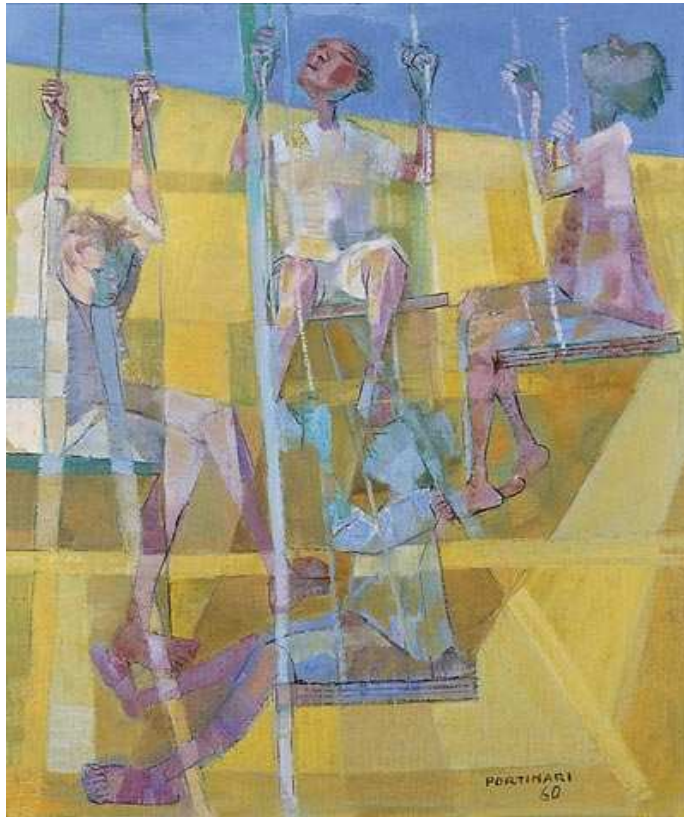


Figura 1 - Cândido Portinari. Meninos no Balanço.

Através de uma concepção materialista da história<sup>2</sup>, sabemos que as visões sobre determinados conceitos são construídos de acordo com aspectos sócio-históricos vivenciados em cada contexto. Tais aspectos vislumbram interesses e motivações de um determinado grupo social.

O conceito de infância não foge a este processo e de acordo com o tempo vivido, há alternâncias entre os julgamentos realizados, bem como quanto às concepções internalizadas.

Para Oliveira (2008), é necessário o estudo da instituição da Educação

---

2 A concepção materialista da História, exposta em *A Ideologia Alemã* difere-se do [Materialismo](#) de [Feuerbach](#). Para Marx, a história é um processo de criação, satisfação, e recriação contínuas das necessidades humanas; é isso o que distingue o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis. Quando pretendemos estudar a evolução da sociedade humana, temos de partir do exame empírico dos processos reais, concretos, da vida social da existência humana. Os seres humanos não devem ser considerados num isolamento, mas num processo de evolução real, a que estão submetidos em determinadas condições materiais e históricas (desenvolvimento das relações sociais). Desde o momento em que este processo passa a ser descrito, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos ou uma atividade inventada de sujeitos inventados. Quando se descreve uma realidade, a filosofia como ramo alienado e independente do conhecimento prático deixa de existir. <pt.wikipedia.org/wiki>

Infantil através dos tempos para o entendimento da concepção atual de infância.

Dando início a um panorama da infância pela história, faz-se necessário entender o que a caracteriza, ou seja, conceituá-la. Tal conceituação é encarada de forma diferenciada de acordo com o período em que está inserida.

Temos como pressuposto de nosso trabalho, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem através de uma análise sócio-histórica em que todos os envolvidos sejam encarados como parte de uma organização social com características e necessidades próprias, bem como resultado desta própria sociedade em que está inserido.

Atualmente, voltados para uma sociedade de consumo, em que a criança é vista também como um consumidor em potencial, nos deparamos com uma valorização da infância, mas que visa à atenção especial a este sujeito como “um consumidor”, ou seja, aquele que através de suas características e preferências, pode adentrar nas relações de mercado através da aquisição de bens.

Vestimentas, brinquedos, filmes e demais produtos são oferecidos com o objetivo de atingir o público infantil, encarando-os como consumidores em potencial. Para isso, são enfatizadas as características e necessidades singulares a esta faixa etária.

Segundo Kramer,

... a idéia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (2003, p.19).

Contudo, outras concepções estão em voga em relação ao entendimento do mundo infantil. Muito presente em estudos e pesquisas, inclusive nos RCN's - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e de acordo com Guimarães (2003), “... a educação no contexto da modernidade tem como perspectiva formar os adultos de amanhã, os artífices da futura sociedade”, ou seja, busca-se a preparação da criança para novos desafios, um ensino ainda preparatório.

Numa concepção mais contemporânea, percebemos uma mescla de tendências, sendo que uma delas, baseada nos primórdios da escola tradicional<sup>3</sup> ainda não leva em consideração as experiências trazidas pela criança e tende a excluir o que o educando já internalizou, fazendo com que a busca tenha equivocadamente seu início a partir do momento em que a criança ingressa na escola e o conhecimento através do que se vive neste ambiente. Há um entendimento da educação infantil como um preparo, desconsiderando as experiências já vividas, ou seja, o currículo destina-se a um conjunto de ações e habilidades que possibilitem à criança iniciar a próxima etapa “apta” para organizar novos aprendizados e adquirir outras linguagens. É entendida como etapa prévia e preparatória ao Ensino Fundamental. Daí um posicionamento voltado para o treino e exercícios repetitivos de coordenação motora “fina” e “grossa”<sup>4</sup>, descontextualizada e sem objetivo aparente.

Outra vertente observada diz respeito à visão da infância como momento único. Tempo de descobertas e novas experiências que condizem com a idade de quem vive de acordo com o seu tempo. É através da interação e possível mediação entre as crianças e destas com os adultos, que a aprendizagem se dá. O respeito ao tempo, as condições e espaços da criança são primordiais, mas que não a impede de seguir o seu caminho de acordo com as necessidades e expectativas que traz para si.

Assim, a criança é encarada como um ser que traz e carrega, através de suas experiências e aprendizados, aspectos significativos que auxiliam em seu

---

3 Uma proposta de educação centrada no professor, sendo função deste vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria através de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestarem atenção e realizar exercícios repetitivos para gravar e reproduzir a matéria dada.

A metodologia decorrente baseia-se na exposição oral dos conteúdos, seguindo passos pré-determinados e fixos para todo e qualquer contexto escolar. (...) Na maioria das escolas esta prática pedagógica foi caracterizada por sobrecarga de informações passadas aos alunos, tornando o conhecimento pouco significativo e burocratizado. O professor tem papel central no processo de ensino e aprendizagem (...) um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo. (...) José Mário Pires Azanha in <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>

4 Coordenação motora grossa: É a capacidade de usar de forma mais eficiente os músculos esqueléticos (grandes músculos), resultando em uma ação global mais eficiente, plástica e econômica. Este tipo de coordenação permite a criança ou adulto dominar o corpo no espaço, controlando os movimentos mais rudes.

Ex: andar, pular, rastejar, etc.

Coordenação motora fina: É a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos músculos, produzindo assim movimentos delicados e específicos. Este tipo de coordenação permite dominar o ambiente, propiciando manuseio dos objetos. Ex.: recortar, lançar em um alvo, costurar, escrever, digitar, etc. In [http://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o\\_motora](http://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_motora)

desenvolvimento e percurso durante a vida. Mesmo que à primeira vista, tais aspectos não sejam aparentes ou que para alguns represente apenas características do mundo infantil, é possível descobri-los e serem objetos de conhecimento e aprendizagem riquíssimos. Como mostra a música de Gilberto Gil, “*Um copo vazio está cheio de ar*”, é preciso reconhecer neste pequeno ser o grande repertório cultural que ele carrega.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo que se institui de acordo com as relações sócio-históricas vivenciadas em meio a um grupo e não se limita ao acúmulo de informações. Embora aconteça de forma diferente para cada indivíduo, não pode ser encarada como um processo unicamente individual. Este se constitui de acordo com as interações realizadas, através dos diversos caminhos percorridos e internalizados.

Por este motivo que metodologias tradicionais, com aulas totalmente expositivas e centradas somente no desenvolvimento de competências lingüísticas e lógico-matemáticas, nada têm de significativas para o aluno, pois apresentam um conhecimento que para ele é estranho. Já a *aprendizagem significativa*, proporciona a compreensão de significados de acordo com as relações que a criança realiza com as vivências anteriores e das quais já fazem parte de sua vida.

A infância, vista sob uma perspectiva social, é uma etapa específica, geradora de significados e portadora de aprendizagens.

Sendo assim, nos deteremos na conceituação de infância proveniente de um olhar sócio-interacionista, representado pelas idéias de Vygotsky e Henri Wallon.

Vygotsky e Wallon comungam da mesma matriz epistemológica, o materialismo histórico e dialético. Para Wallon, a mediação se dá através da relação emocional enquanto que para Vygotsky, o sistema de signos realiza tal função.

### **1.1. A criança como sujeito sócio-histórico-cultural – Contribuições de L. Vygotsky**

Lev Vygotsky (1988), afirma que é necessário entender a criança como um sujeito social, que possui uma história e uma cultura. Desta forma, entendemos que para Vygotsky a criança possui duas vertentes sociais: a primeira é a de um

sujeito individual, pertencente a um grupo e que contextualiza suas ações através do tempo. A segunda refere-se a sua relação com o mundo, ou seja, do mesmo modo que protagoniza a ação e se modifica, age sobre as relações sociais existentes, modificando-as igualmente. Portanto, numa relação dialética, ambas se propagam e se complementam.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p.33.)

A relação é submetida à mediação, que por sua vez é condição para o aprendizado, pois o conhecimento se dá a partir do “outro”, cujo papel é de intermediário.

Ainda segundo Vygotsky o ser humano tem seu desenvolvimento determinado pela origem filogenética, mas esta, por si só, não garante que o desenvolvimento mental ocorra, sendo que capacidades definidas como “funções mentais superiores” como o pensamento, a linguagem e a memória dão-se a partir de uma base social do ser humano. Tais fatores dispõem de maior grau de autonomia em relação aos fatores biológicos, pois é resultado da inserção do indivíduo em um contexto sócio-histórico.

Para Vygotsky a linguagem é um sistema de signos internalizados através das gerações, que implica modificação nas operações mentais do sujeito. Exerce a função mediadora entre o sujeito e o objeto, reorganizando funções já internalizadas. É fundamental na constituição do pensamento, da consciência e demais funções mentais superiores.

A partir do desenvolvimento da linguagem, o pensamento torna-se verbal e a fala mental/racional. Daí a importância dos estudos que priorizam a relação entre pensamento, linguagem e ação desencadeadas desde cedo nas crianças.

Segundo Oliveira (1993), “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” Desta forma, a linguagem, caracterizada como um conjunto de símbolos que se articula entre si e com o sujeito, tem como função contribuir para a construção do pensamento

generalizante, ou seja, a capacidade de organizar relações, excluir ou criar agrupamentos de acordo com a concepção de um grupo social.

A linguagem é um mecanismo de interação social e esta torna-se de suma importância para a criança, pois a partir de suas experiências e de como opera a realidade, se apropria dos conceitos sociais ao seu redor e constitui sua personalidade.

## **1.2. A criança como sujeito sócio-histórico-cultural – Contribuições de H. Wallon**

De acordo com Wallon (1971), a atividade emocional é considerada como a primeira e mais intensa relação entre os sujeitos. O olhar, a expressão facial, o gesto e a mímica são aspectos relevantes da emoção.

Wallon destinou grande parte de seu trabalho às pesquisas em torno da afetividade, baseando-se numa concepção social do desenvolvimento humano. Procura, em sua psicogênese, articular o biológico e o social. Considera que as emoções possuem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito já que aproxima o social do orgânico.

As emoções são a exteriorização da afetividade (...). Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1995, p. 143).

Ainda em Wallon, percebemos a ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, “a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (1971, p. 30).

Com o nascimento da criança, há a manifestação de uma ação motora inútil para a alteração da dinâmica do ambiente que Wallon denominou de “impulsivo”. Tais movimentos tornam-se intencionais por meio da comunicação estabelecida entre o bebê e o ambiente em que vive, por meio de respostas marcadas pela emoção e pela interpretação dada pelos adultos, surgindo a partir desta relação, os significados para tais gestos.

Contudo, é importante destacar que Wallon não iguala o conceito de

emoção e afetividade. Para o autor (1968), a emoção está relacionada à parte biológica do comportamento humano, indicando uma reação de categoria física. No que diz respeito à afetividade, esta possui um significado mais amplo, concentrando outras manifestações como as orgânicas (fome ou saciedade) e sociais (sentimentos). Num momento mais tardio da evolução da criança, evidencia-se a manifestação da afetividade, com o aparecimento dos elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com a revelação das atividades simbólicas na criança que ocorre a conversão das emoções em sentimentos.

Wallon apresenta o conhecimento como um processo realizado de forma conjunta, a partir dos comportamentos relacionais dos indivíduos (cognitivo, afetivo e motor).

Deste modo, entendemos que o desenvolvimento das capacidades humanas está ligado às condições orgânicas e culturais, ou seja, segundo o autor, como campos funcionais, que estão divididos em afetividade, movimento, cognitivo e pessoa.

Em cada uma destas dimensões apresentam-se determinadas características. Diante da afetividade percebemos a vinculação de emoções e sentimentos. Este é o primeiro comportamento psíquico da criança, aparente desde a mais tenra idade e já expresso através dos movimentos musculares dos bebês como expressões faciais e balbucios.

O campo motricional diz respeito às ações de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, às reações posturais e tonicidade para exteriorização dos sentimentos e emoções. Referem-se às atividades relativas ao rolar, agarrar, elevar o tronco, etc.

O campo cognitivo refere-se à funcionalidade para a integração de imagens, idéias e representações na manutenção do conhecimento. É ele ainda que vincula os aspectos da memória e as possibilidades de planejamento, fomentando grande atividade intelectual nos sujeitos.

A pessoa, o quarto campo funcional, representa a intersecção de todas as possibilidades que advém do sujeito.

A partir deste estudo, Henri Wallon enfatiza que orientar cada fase do desenvolvimento infantil é relevante para a melhoria da prática pedagógica e

refletindo sobre tais questões é possível buscar possibilidades para um aprendizado global, envolvendo movimento, emoção e cognição.

Sendo assim, os jogos e brincadeiras, quando presentes durante a infância, tornam-se ferramentas de interação com o mundo promovendo o conhecimento das atividades internalizadas pela sociedade, como um espaço de vivências, ações, conhecimento e identidade pessoal e social.

Desta forma, o período correspondente ao mundo infantil, com um olhar voltado para a curiosidade e descobertas, tem nos jogos e nas brincadeiras uma fonte privilegiada para o conhecimento, a expressão de sentimentos, saberes e movimentos. Logo, as atividades lúdicas possibilitam a estruturação e construção da personalidade.

O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo (WALLON, 1982, p.189).

Segundo o autor, os jogos são atividades próprias da criança as quais têm finalidade em si mesmo, ou seja, as atividades lúdicas não são realizadas como meio para alcançar determinado objetivo ou coisa. Para Wallon (s/d p.67), a atividade lúdica da criança:

[...] assemelha-se a uma exploração jubilosa ou apaixonada, que tende a por à prova a função em todas as suas possibilidades. Parece levada por uma espécie de avidez ou de atrativo que atinge os seus limites, isto é, o momento em que ela não poderia senão repetir-se, a menos que se integrasse numa forma superior de atividade, que ela própria possibilita, e de nela alienar a sua autonomia. (WALLON, s/d, p. 67).

Daí a importância das atividades livres e organizadas pelas próprias crianças. É a partir de sua visão de como o mundo se apresenta através da brincadeira que o sujeito reorganiza suas formas de expressividade e as contextualiza para o processo de entendimento do mundo em que vive.

Os jogos (dentre eles o simbólico) e as brincadeiras são elementos essenciais na Educação Infantil, pois ao brincar, a criança interage com o ambiente e com o outro, ampliando seu repertório cultural, motor e afetivo, incorporando costumes de seu grupo social e desenvolvendo suas habilidades em espaços e tempos pertencentes a este momento.

Sendo assim, no âmbito da educação infantil, campos motores, afetivos e cognitivos devem caminhar juntos e a inter-relação do mediador com o grupo de alunos e com cada um em particular deve ser constante e intenso, pois é de acordo com esta proximidade afetiva que se dá a interação e a construção de um conhecimento significativo.

### 1.3 O Brincar

*“Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigada a ser feliz  
E você era a princesa  
Que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar...”*

*(CHICO BUARQUE)*

Vygotsky (1998), ao longo de sua obra, disserta sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Segundo ele, o brinquedo é portador da satisfação das necessidades, de acordo com a fase vivida por cada criança. Tais desejos não realizáveis de imediato são atendidos através de uma contextualização imaginária, a brincadeira.

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKY, 1998, p. 122).

O brinquedo é utilizado pelas crianças como recurso para que as emoções e sentimentos sejam realocados no mundo. Mundo este já inserido num contexto de regras sociais em que seus membros devem adaptar-se. É a busca pelo conhecimento das normas, construindo e recriando seu espaço no mundo.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 139), “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” sendo processo de

continuidade ao longo da maturação da criança. Num primeiro momento, a brincadeira não tem destinação para a aprendizagem de forma pré-estabelecida, mas sim utilizada como atitude de prazer e interação.

Desta forma, à medida que o sujeito se desenvolve, constrói novas experiências sociais que possibilitam sua participação num grupo, fazendo com que as brincadeiras sejam recurso de inserção no mundo simbólico.

A ação imaginária contida na brincadeira não deixa de possuir regras. Ou seja, sua utilização está determinada por normas condizentes com a sociedade. Assim, personagens e atitudes são fantasiadas de acordo com regras já pré-estabelecidas e tidas como modelos pela criança.

Portanto, a brincadeira no contexto infantil detém grande significado na relação da criança com o objeto, já que estes não são mais os determinantes da brincadeira e sim a imaginação que a criança utiliza nas suas interações, atribuindo novo significado para as relações por ela atribuídas. Portanto, um pedaço de blusa enrolada pode perfeitamente representar um bebê ou um pedaço de madeira ser visto como um avião.



Figura 2: Meninas na Educação Infantil brincando com seus “bebês” feitos com blusas.

Para Vygotsky (1998), “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Assim, a brincadeira (jogo simbólico) propicia uma zona de desenvolvimento proximal, já que é neste momento que a criança apropria-se do objeto para representar outro, ou seja, relaciona o significado

e não mais o objeto em si. Tal situação proporciona o direcionamento para a formulação do pensamento abstrato.

Cabe ao mediador, interessado em produtivas interações, promover brincadeiras, organizar tempo, espaço e materiais para a viabilização de atividades que possam ocorrer na escola.

É importante que as intervenções sejam realizadas de forma a garantir a atividade lúdica da criança, sem deixar que perca seu caráter natural e livre para as prováveis interações realizadas pelos sujeitos participantes. O aluno deve ter segurança no professor, no ambiente escolar e em seu grupo social para organizar suas atividades como forma de reconhecimento e aprendizado da cultura presente na escola ou trazida pelos seus companheiros.

As intervenções devem ser planejadas a partir da observação das brincadeiras das crianças, respeitando seu espaço, cultura e interesses.

## **2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

### **2.1. A construção do sujeito**

De acordo com a problemática proposta, a orientação deste texto segue a perspectiva sócio-interacionista, representada pelo estudioso Lev Vygotsky.

Segundo ele, a educação se dá através da *interação entre os sujeitos*, sendo esta potencializada pela utilização de instrumentos e por signos, dentre eles a *linguagem*.

Vygotsky não descarta o determinismo biológico, mas o categoriza como relevante no início da vida do sujeito. Logo, as relações sociais ocorrem (já no seio da mãe) e a mediação torna-se presente em todos os momentos. Porém, para a existência de uma, é necessário a manifestação da outra.

Vygotsky afirma:

Dessa forma, no processo da constituição humana é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1998, p. 52).

É na relação com o outro (mediação) que a criança adquire experiências e num “ajuste” cognitivo concebe outras associações, internalizando novas experiências e conhecimentos.

Em sua teoria, Vygotsky direciona o estudo para a busca por novos entendimentos entre os aspectos sociais e individuais e nos aponta que o desenvolvimento psicológico ocorre com a aquisição das formas culturais estabelecidas.

O autor ainda nos traz grande contribuição para o contexto escolar, já que enfatiza as características psicológicas próprias do sujeito, possibilitando a discussão e troca de informações para a dinâmica do trabalho pedagógico.

Vygotsky afirma que o sujeito organiza suas ações em atividades e sua consciência nas relações sociais, portanto aponta diretrizes para a superação da dicotomia social/individual, pois a atividade do sujeito é considerada a partir da atividade entre sujeitos num contexto social. Assim, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual.

## 2.2. O papel do professor

*“No contato com o Mestre, o discípulo reconcilia-se com a vida; no contato com o discípulo, o mestre reconcilia-se com a morte”*

*Georges Gusdorf*

Como já mencionado, para Wallon (1968), no período de desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel preponderante. Nos meses iniciais de vida da criança, funciona como forma de comunicação e manifesta-se através de impulsos emocionais. A partir da interação com outros sujeitos, tal processo organiza-se e interage utilizando-se de relações simbólicas e favorecendo as atividades cognitivas.

Entendemos que o aprendizado está interligado a uma relação emocional. Sendo assim, as mediações de aprendizagem adquirem papel fundamental para as relações cognitivas almejadas, pois de acordo com a relação afetiva estabelecida, outros fatores (como o cognitivo) serão desencadeados de formas diferentes.

De acordo com Wallon, quando o vínculo afetivo não está presente na relação que se estabelece, não há aprendizagem. Justifica que aprender é um investimento

que o sujeito empreende, e o sujeito aprendiz surge a partir da qualidade e do clima emocional que este estabelece com seus educadores.

Nesta perspectiva, Wallon concebe a importância da afetividade entre professor e aluno, estabelecidas através das diversas relações no contexto escolar. Somente numa condição de respeito, troca e confiança é estabelecido um ambiente satisfatório para a construção do conhecimento.

Segundo Oliveira (2008), a atuação do professor deve conter características que viabilizem a interação da criança com o adulto e com os outros membros deste campo social, utilizando-se das mais diversas formas de comunicação.

No contexto da educação escolarizada, as condições para o professor atuar como recurso de desenvolvimento para a criança dependem muito das características e necessidades dela vivida, geralmente muito pouco concordantes. No mais das vezes, tais condições referem-se à capacidade do professor de estabelecer relações com as crianças pelo uso de diferentes canais expressivos e lingüísticos. (OLIVEIRA, 2008, p. 138).

Desta forma, o papel do professor como único transmissor de conhecimento já não tem mais espaço. O professor é encarado como um mediador que viabiliza a interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento.

Para Vygotsky, as características cognitivas, afetivas e motoras são desenvolvidas na criança de acordo com a relação mediatizada que é estabelecida entre ela e os demais membros de seu grupo social. A criança entra em comunicação com os outros sujeitos que já dominam tais ações.

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado... (OLIVEIRA, 1991).

As características deste educador priorizam a relação de aprendizado, num contexto em que a criança vivencia sua realidade e em que possa desenvolver habilidades para a busca e organização de seus conhecimentos, bem como o compartilhamento destes com seu grupo social.

No contexto escolar, os saberes já construídos socialmente são apropriados através de uma mediação intencional, de modo que sejam

internalizadas pela criança como instrumento simbólico que permitem sua relação com o mundo externo.

Tal ação pedagógica favorece e incentiva a atividade mental da criança. Esta, como condição para aprendizagem, mobiliza a apropriação dos signos, desenvolvendo as funções psíquicas superiores.

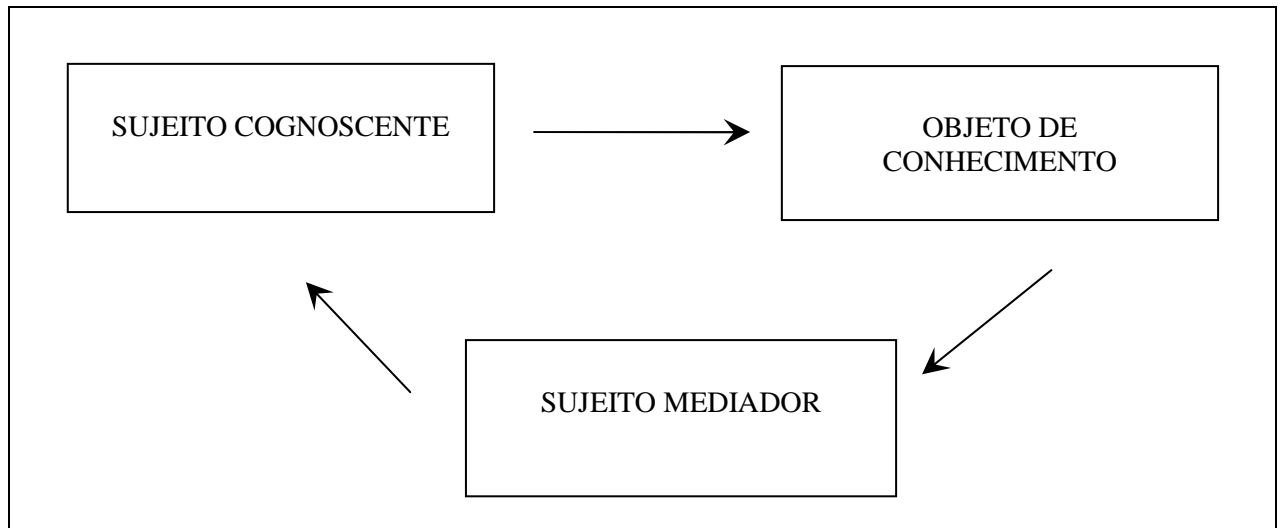


Figura 3: Relação mediadora.

Partindo desta análise, percebemos que Vygotsky enfatiza o papel do professor como aquele que intervém na formação do sujeito. Nas palavras de Rego:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos conceitos científicos em particular. Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. O aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase em que elas estão em amadurecimento. (REGO, 1999, p.41).

Na concepção histórico-cultural de Vygotsky (1991) o sujeito realiza a construção do conhecimento utilizando-se da interação mediada por outro sujeito.

De acordo com seus estudos, o desenvolvimento das emoções humanas está de acordo com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Acredita que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, interligando-se aos processos cognitivos.

Assim, Vygotsky indica um conceito que terá ocupação singular nas discussões educacionais e de desenvolvimento. Trata-se do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que articula e interliga as categorias “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento potencial”. Entende-se por zona de desenvolvimento real aquele caracterizado pelas atribuições que a criança consegue realizar sozinha, sem o auxílio do outro. Já a zona de desenvolvimento potencial refere-se às competências que a criança ainda não consegue realizar de forma independente.

Entre estas duas vertentes encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, é o momento do desenvolvimento da criança em que suas funções mentais ainda necessitam do auxílio de outros sujeitos para a construção de determinados aprendizados.

Sendo assim, o professor possui um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, sendo mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Mediação esta centrada na relação do sujeito com o objeto, perfazendo uma atitude de colaboração e internalização através da experiência e descoberta do mundo daquele que possui o olhar voltado para o novo.

Percebe-se que Wallon e Vygotsky possuem muitos pontos de convergência em relação ao entendimento da afetividade. Ambos discorrem sobre o seu aspecto social e apresentam uma teoria de desenvolvimento, demonstrando que as manifestações emocionais, de origem orgânica, adquirem complexidade estabelecendo-se no universo simbólico. Desta forma, expandem-se as manifestações emocionais, originando-se os fenômenos afetivos. Da mesma maneira, defendem a relação estabelecida entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos.

### **2.3. A escola**

Vygotsky enfatiza a prática educativa por considerar que ela possibilita o desenvolvimento de modalidades de pensamento específicas, caracterizando-a como uma ação preponderante na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Deste modo, a escola torna-se elemento relevante para a realização

plena do desenvolvimento psíquico do indivíduo por promover um modo específico de análise e generalização dos elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Talvez a escola seja o protótipo da instituição social que, no âmbito da sociedade letrada, ensina o homem a transcender seu contexto e a transitar pelas dimensões do espaço, do tempo e das operações com o próprio conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Para ele, o ambiente escolar viabiliza a aproximação do sujeito com o conhecimento formalmente organizado, pois faz dele um autêntico “*descobridor*” das bases dos sistemas de concepções científicas e sociais. Mas, para que tal aprendizado aconteça é preciso refletir sobre a escolha dos conteúdos, a organização da sala de aula e utilização de recursos didáticos, implicando articular o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma de ensiná-lo, no qual todas as ações venham a favorecer o conhecimento e a incorporação de novos significados.

A capacidade criadora consiste na possibilidade de construção de significações baseadas na própria vida e na tarefa necessária de criação de uma cultura.



Figura 4: Educação Infantil: Brincando, conversando, trocando...

Sendo assim, podemos entender a educação escolar como aquela capaz de auxiliar no desenvolvimento das funções mentais superiores através da utilização dos espaços de interações para o desenvolvimento do ser humano. Neste lócus de interação, vislumbramos a ampliação da consciência, promovendo

autoconhecimento, permitindo um equilíbrio entre as habilidades motoras, afetivas e cognitivas.

É preciso considerar que, além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem significativa está relacionada com as relações afetivas. Neste sentido, afeto e cognição, razão e emoção interagem e articulam os significados no processo de aprendizagem.

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 1996, p.104)

Nestas condições, voltamos nossa atenção para uma educação fundamentada na realidade do sujeito e cuja relação esteja direcionada para uma ação significativa, fundamentada na experiência de mundo.

E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais. (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 56)

Com base nas palavras de Duarte Junior, percebemos que o princípio cognitivo dá-se na sociedade. Contudo, a inteligência se constrói de acordo com a significação que damos ao objeto de conhecimento, conforme as experiências vivenciadas. Ou seja, a aprendizagem ocorre quando o conhecimento em questão detém significado.



Figura 5: A distância entre o contexto escolar e a realidade do aluno.

Entende-se interação como a relação do homem com o meio físico e social, buscando formas de apropriar-se do conhecimento adquirido através da experiência humana.

Direcionando o olhar para as interações que acontecem no ambiente escolar, podemos perceber ações de interação em relação à construção de valores, condicionados às representações que os sujeitos têm de si e do outro. Ou seja, os valores são vivenciados a partir das relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto.

Tais interações, tão presentes na escola, constroem a identidade do sujeito, influenciam sua comunicação e conduzem a ação social, sustentando as percepções subjetivas, crenças e convicções instauradas. Assim, acontecimentos, conflitos, rituais e saberes construídos estabelecem as preferências e valores internalizados pelo aluno.

É inválido despejar uma série de conteúdos, sem que realmente o sujeito o “*consume*” inteiramente. E isto só se dará a partir do momento em que se torna significativo para o aluno, quando ele mesmo consegue trilhar o seu caminho.

É necessário deixar que as impressões penetrem no seu ser.

Impressão vista como aquele momento mágico em que se revela outra ordem de detalhes que não havia se visto. E estas experiências fazem parte do percurso formativo de cada ser, de sua individualidade.

A escola tem abolido tal característica, já que transforma o aluno em um número ou em uma nota. Porém, é preciso lembrar que antes de uma estatística ou qualquer tipo de quantificação, o aluno é um ser que apreende e aprende.

Quando há o distanciamento deste aspecto quantitativo, valorizando o aspecto humano e social, o professor consegue enxergar a heterogeneidade de cada percurso. É necessário vislumbrar este caminhar individualmente para que se

possa enxergar a marca de cada um dentro do grupo.

E todos, de uma forma ou de outra, buscam o equilíbrio <sup>5</sup>, entre aquilo que se possui e o que se deseja. Ele se dá através do diálogo.



Figura 6: Diálogo.

A partir da troca de experiências e conhecimento de cada um é instaurada uma relação de cooperação entre seus membros, com o intuito de significar o existente.

Mas, para que o aluno tenha condições de raciocinar na busca de significados, é necessário que adquira subsídios para a formulação dos mesmos.

Cada indivíduo, portador de uma experiência própria, pode/deve contribuir através de explicações e atitudes na formação intelectual e moral de seu grupo. Por sua vez, o grupo deve estar voltado para um fim em si, que é o de buscar significado para suas indagações e a dos colegas.

Para tal prática, é necessário rigor e metodologia no processo investigativo. Só assim, tornando a atividade um processo pelo qual os alunos são levados a repensar suas convicções, poderão autocorriger-se.

É uma modificação no conceito de erro. Passa-se de um método de coação e constrangimento para um instrumento de aperfeiçoamento. É pensar sobre o pensar. Utilizar-se do metacognitivo, ou seja, significar o ato de aprender como um processo.

Contudo, quando “valores externos” são impostos, sem que realmente sejam vislumbrados pelo sujeito, as interações se dão através do autoritarismo, coerção e força fazendo com que pseudo-valores sejam impostos. Assim,

<sup>5</sup> Cf. LAUAND, Jean. O filósofo e o Poeta. <http://www.hottopos.com/geral/naftalina/poet.htm>. Acesso em 15 de maio de 2.010.

demonstrações de apatia, indisciplina, indiferença e fracasso surgem como exteriorização de não-valorização dos elementos impostos e sem significado, somente aceitos de acordo com alguma sanção expiatória, recompensa ou condicionamento.

#### **2.4. A universalização do ensino**

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental através da aprovação da Lei nº 11.274/06, provocou significativa preocupação para professores, gestores e pais de alunos. Porém, é importante destacar que tal medida já vem sendo sinalizada há mais de dez anos.

Beisiegel afirma que:

(...) a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população. (1986, p. 383)

Partindo-se de uma busca pela universalização do ensino e do acesso à educação básica, alguns determinantes incidiram sobre o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos. Tal discurso prescrevia a idéia de qualidade, não levando-se em conta a diferença entre universalização do ensino (garantia de participação e qualidade para todas as idades e séries) e universalização do acesso (garantia do acesso inicial na escola).

Neste contexto, a legislação educacional brasileira segue um percurso em direção as concepções e movimentos delineados pela atual política neoliberal, ou seja, superando o desafio na busca do acesso a educação básica, permitindo o direcionamento para o contexto escolar de parcelas da população historicamente marginalizadas. Porém, segundo Oliveira (2007), se com o acesso ao ensino, alcançou-se uma aparente democratização, por outro lado, os processos de diferenciação são expressos através das relações dentro da própria escola, a partir de uma organização curricular, pedagógica e estrutural que não condiz com a

realidade do aluno e, portanto, não lhe representa uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Daí a relevância quanto às discussões e análises frente à qualidade de ensino e o direito à educação.

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686/687)

Dentre os principais documentos que vislumbram tal perspectiva, destacamos aqueles que influenciaram profundamente a escola, bem como os movimentos para uma progressiva mudança nas características do Ensino Fundamental, principalmente no que concerne a alteração da idade obrigatória nesta etapa.

Estas normatizações encontram-se anexadas ao final deste texto.

No Brasil, o contexto educacional sempre esteve ligado a aspectos políticos, culturais e econômicos da sociedade. Sendo assim, a base educacional brasileira está diretamente associada à democratização do país, industrialização e educação como ascensão social.

Desta forma, para proporcionar a ordem e estabilidade social nos é oferecida uma formação escolar como instrumento de manipulação do poder público através da institucionalização da educação.

A educação brasileira como direito, vem se consolidar na Constituição Federal de 1988. Como o primeiro de todos os direitos sociais, a educação é vista como condição para o exercício da cidadania.

Somando-se a Constituição Federal e demais constituições municipais e estaduais, há legislações que permeiam o direito à educação como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dentre outras.

## 2.4.1 Fundamentação Legal

As legislações pertinentes ao tema são: Lei nº. 9.394/1996, Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica/2005, PL 144/2005, Lei n.º 11.114/2005, Parecer CNE/CEB n.º 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005, Projeto de Lei 144/2005/2006 Lei nº. 10.172/2001, Lei n.º 11.274/2006. Dentre elas, destacamos:

- Lei nº. 9.394/1996: sinaliza para um Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

- A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

- Lei nº. 10.172/2001: aprova Plano Nacional de Educação (PNE), cujos objetivos foram: *“oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”*.

- Projeto de Lei 144/2005/2006: altera o art. 32 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ampliando o Ensino Fundamental de oito para nove anos, e estabelece, no § 5º, que estados, municípios e Distrito Federal terão prazo até 2010 para instaurar a nova configuração do Ensino Fundamental.

- A Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, altera a redação dos artigos 6º, 32 e 87, § 3º, I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que confere alterações em relação e o Ensino Fundamental, estabelecendo que, a partir dos seis anos, as crianças devem ser matriculadas no Ensino Fundamental.

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

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a

formação básica do cidadão mediante: ...

Art. 87, § 3º, I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por essa lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

Tal modificação visa atender a determinação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/01 que prevê o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, com início aos seis anos de idade, à medida que o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos atingir a universalização (item 2.3 - 2).

• Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica/ 2005: define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Art. 1º: estabelece que “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade implica a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos”.

Art. 2º: estabelece que “a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

- Educação Infantil: até cinco anos de idade.
- *Creche*: até três anos de idade.
- *Pré-Escola*: quatro a cinco anos de idade.
- Ensino Fundamental: até 14 anos de idade com nove anos de duração.
- *Anos iniciais*: de seis a 10 dez anos de idade com quatro anos de duração.
- *Anos finais*: de 11 a 14 anos de idade com cinco anos de duração.”

## CAPÍTULO II – CONTEXTO E PRÁTICA EDUCATIVA

Dando continuidade ao estudo, neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a condução da pesquisa bem como os resultados das observações diretas e das entrevistas realizadas.

Realizamos um breve histórico da unidade escolar pesquisada e as características físicas e pedagógicas observadas.

Por fim, buscamos possíveis direcionamentos para o aprimoramento da ampliação do ensino de nove anos.

### 1. Metodologia

#### 1.1 Método

O método consiste no conjunto de procedimentos e instrumentos necessários para a operacionalização e reflexão da pesquisa, em consonância com os objetivos estabelecidos. Segundo Severino, “entende-se por *método* os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados.” (SEVERINO, 2002, p. 162).

#### 1.2 Abordagem metodológica

De acordo com a análise do tema proposto bem como dos objetivos a serem alcançados, utilizaremos como parte integrante do método a abordagem qualitativa.

A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e, também, apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. (PÁDUA, 2003, p. 33-34).

Sendo assim, conforme os objetivos elencados neste projeto, tal pesquisa configura um **estudo de caso instrumental**, em que serão analisados os aspectos que envolvem o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Segundo Yin,

[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2001, p. 21).

No estudo de caso, observamos três fases que se complementam e indicam o procedimento realizado. São elas:

- Fase exploratória – Momento de investigação do objeto de estudo.
- Delimitação do estudo e coleta de dados – Focaliza aspectos relacionados ao objeto de estudo, bem como a descrição e registro das observações. Dentre as principais técnicas de coletas de dados estão o questionário, as entrevistas, observação direta e análise documental.
- Análise e elaboração do relatório – Caracteriza-se pela compreensão dos dados coletados, busca das possíveis respostas aos questionamentos da pesquisa e registro do processo de investigação.

### **1.3 Procedimentos metodológicos**

Deste modo, o trabalho seguirá um roteiro de pesquisa bibliográfica, documental, estrutural e de relatos. Pretende-se relacionar as observações realizadas com as informações captadas através de depoimentos, históricos, entrevistas com professores, pais e alunos, análise de dados e observação direta. Tais ações estarão aliadas a recursos que auxiliarão na pesquisa, como gráficos e imagens.

Pretende-se instaurar um campo interligado de informações, sendo que durante todo o processo investigativo, a pesquisa estará amparada no contexto sócio-histórico vivido.

## **1.4 Procedimentos de Coleta**

A pesquisa ocorreu entre os meses de março e maio de 2010. Inicialmente explicaram-se os procedimentos e objetivos da pesquisa e seguiu-se com a observação direta em sala de aula e na Educação Física, bem como no momento da entrada, refeição e saída dos alunos.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora da classe, a diretora da escola, com uma aluna e com a mãe de um aluno, além da observação direta registrada através da escrita e imagens.

Também foram analisados documentos de cunho educacional e que direcionam as atividades da escola como o Projeto Pedagógico e planilhas com o acompanhamento da evolução da escrita dos alunos.

## **2. Contexto de Pesquisa**

O objeto de estudo é parte integrante de uma Unidade Educacional pública, situada no extremo da zona leste de São Paulo, no bairro de Itaquera. Tal escolha deve-se ao conhecimento que possui da realidade da U.E. em que as crianças são matriculadas, além da facilidade de acesso e comunicação com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **2.1 Comunidade**

Basicamente são crianças que residem próximas a escola e que, em sua maioria, possuem poucos espaços para brincadeiras e outras opções de lazer.

Grande parte dos moradores trabalham em outros locais, sendo este um bairro considerado “dormitório”, sem um pólo de desenvolvimento e produção própria.

Nas últimas décadas o bairro cresceu muito devido a chegada de novos moradores e, por conta deste inchaço da região, houve a implantação pelas Companhias Habitacionais do Estado, dos Conjuntos Habitacionais e, mais

recentemente, dos conjuntos do Projeto Cingapura, do Governo Municipal de São Paulo.

São poucas as opções de lazer, sendo que o bairro conta com o Parque do Carmo, Parque e Casa de Cultura Raul Seixas, SESC Itaquera e Aquário-Itaquera.

Assim, a escola é uma das poucas alternativas de convivência e é neste ambiente que as principais trocas sociais ocorrem e são desenvolvidas.

## **2.2 Contexto escolar**

Localizada na zona leste de São Paulo, foi criada para atender uma população carente e, tendo em vista o crescimento da região, para um melhor atendimento da própria comunidade.

Durante alguns anos, atendeu o ensino de 5ª à 8ª série e após a reorganização das escolas, voltou a atender o Ensino Fundamental I e sua totalidade.

Atualmente, a escola passa por uma grande reforma, que teve início durante as férias e estendeu para o período do ano letivo. Com isso, os espaços estão sendo pouco utilizados, contando com a seguinte infra-estrutura:

- 10 salas de aula;
- 01 sala de Informática;
- 01 ambiente de leitura/vídeo adaptado;
- 01 Secretaria;
- 01 sala de diretor/vice-diretor;
- 01 sala de professores;
- 01 sala de PCP (Professor Coordenador Pedagógico);
- 03 banheiros para alunos, sendo 1 para portadores de necessidades especiais;
- 02 banheiros para professores e setor administrativo;
- 01 quadra;
- 01 elevador de acessibilidade;
- 01 cozinha;

- 01 dispensa.

Possui os seguintes bens permanentes:

- 04 impressoras;
- 10 computadores para alunos (sala de informática);
- 01 máquina de xérox;
- 02 televisores;
- 01 aparelho de DVD;
- 02 aparelhos de vídeo;
- 04 aparelhos de som.

E o seu corpo de funcionários é constituído por:

- 01 diretor;
- 01 vice-diretor;
- 01 PCP;
- 01 secretário;
- 04 agentes de organização escolar;
- 02 agentes de serviço escolar;
- 24 professores;
- 02 professores readaptados.

As 10 salas de aula estão distribuídas em dois andares e são realocadas de acordo com a necessidade de cada classe. Um exemplo para esta alteração seria a presença de aluno cadeirante. Segundo a diretora, quando há a necessidade de uma sala acessível muda-se para o andar inferior, pois o elevador encontra-se desativado e sem manutenção há muito tempo. Assim, o único acesso seriam as escadas, o que inviabilizaria uma classe com aluno cadeirante no andar superior. Durante a pesquisa não houve registro de matrículas de alunos com dificuldades de locomoção.

A sala de informática encontra-se sem funcionamento, pois, segundo a diretora, os computadores precisam de manutenção e o órgão responsável ainda não compareceu na escola. Estão aguardando, mas a diretora informou que há

grande resistência dos professores em trabalhar com tecnologias de informação, principalmente o computador.

A sala de leitura/vídeo também não está sendo utilizada, pois passou por reforma e ainda não organizaram o ambiente.

A quadra é um espaço pequeno, não possui cobertura e é cercada por um alambrado. Não possui demarcações.

### 3. Pesquisa de campo

#### 3.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa se deu no âmbito do contexto escolar, especificamente com pessoas envolvidas no 1º ano B de uma escola estadual. Dentre eles, podemos contar com alunos, professores, diretor e pais de alunos.



Figura 7: Alunos do 1º ano B.

Esta classe possui 28 alunos, mas a frequência média está em torno de 23 alunos.

As crianças possuem entre seis e sete anos e grande parte são oriundas de EMEI's da região, ou seja, frequentaram a Educação Infantil.

Estudam no período da tarde (13h30min às 18h00min) e a maioria realiza atividades em sua moradia no período da manhã: dormem, se alimentam, brincam e assistem televisão.

### **3.2 Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**

O ensino deve estar organizado de forma a direcionar o caminho pedagógico. Sendo assim, é importante analisar as orientações administrativas e pedagógicas para análise e aperfeiçoamento da prática. Na escola, temos como principais orientadores o Projeto Pedagógico e o Currículo Escolar.

Além destes documentos, foram organizadas orientações, dentre elas “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006), cujo principal objetivo é aliar a ampliação do ensino fundamental a uma nova organização escolar.

### **3.3 Currículo**

A escola tem enfrentado grandes desafios frente às novas exigências para o Ensino Fundamental de nove anos. Desta forma, as instituições escolares deverão organizar sua estrutura, especialmente no que diz respeito ao currículo.

Acreditamos ser imprescindível a reconstrução curricular diante da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Tal reconstrução já vem sendo sinalizada nos referenciais que orientam a alteração na dinâmica do Ensino Fundamental, enfocando que o currículo não é um documento e ação neutra, mas sim um componente diretamente ligado ao conhecimento durante um contexto histórico-social. “[...] quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la, num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]” (SACRISTÀN, 1998, p. 15).

Sendo assim, é necessário articular um currículo que contemple as especificidades da infância, respeitando tempo, espaços, limitações e processos de desenvolvimento. Tais pressupostos também são evidenciados no terceiro relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos: Uma nova proposta curricular para todas as séries do Ensino Fundamental coerente com as especificidades e necessidades de cada um. Sob essa concepção, entendemos a alteração no currículo como uma oportunidade de reavaliar as práticas pedagógicas,

bem como os demais elementos do processo como propostas, planejamentos, formas de avaliação, objetivos e conteúdos, direcionando a uma renovação pedagógica no contexto escolar.

Em análise aos documentos formulados pelo Ministério da Educação em relação à alteração no Ensino Fundamental, o currículo para o ano inicial não tem como trabalho único a alfabetização, mas sim o desencadeamento de outros conhecimentos e experiências que vislumbrem todas as áreas de formação. Orienta: “[...] É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas” (MEC, 2006, p. 9)

Quanto à pesquisa realizada, o trabalho curricular consistia no processo de alfabetização realizado pelos alunos. No início do ano foi realizado um diagnóstico de como os alunos escreviam e em qual fase da escrita<sup>6</sup> encontravam-se. Tal acompanhamento era registrado em uma planilha.

Na rotina das crianças durante o período observado constatamos:

- Duas aulas de Educação Artística;
- Duas aulas de Educação Física.

As aulas de Educação Artística e Educação Física (ambas com 45 minutos de duração) são ministradas por duas especialistas de cada área.

---

<sup>6</sup> Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, permeando diversas hipóteses até se apropriar da língua escrita formal. São eles:

*Escrita Pré-silábica:* a criança não compreende o sistema alfabético como representação de sons.

*Escrita Silábica:* divide-se em escrita silábica e escrita silábico-alfabética.

*Escrita silábica sem valor sonoro:* a criança escreve uma letra ou sinal gráfico para representar a sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro

*Escrita silábica com valor sonoro:* a criança escreve uma letra uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes utilizam vogais e outras, consoantes.

*Escrita Silábico-alfabética* ela alterna escrita silábica com escrita alfabética, pois omite algumas letras.

*Escrita Alfabética:* a criança faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Ela atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras.

### 3.4 Projeto Pedagógico

O conceito de Projeto diz respeito à idéia de ação intencional e sistemática, em que fazem parte um ideal, a ruptura/continuidade e o instituinte/instituído. Segundo GADOTTI (cit. por VEIGA, 2001, p. 18),

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

De acordo com André (2001) e Veiga (1998), o projeto pedagógico possui duas dimensões: a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (ANDRÉ, p. 189) e é pedagógico porque "possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, p. 12). Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, cit. por VEIGA, 2001, p. 13).

Na escola pesquisada, em linhas gerais, o Projeto Pedagógico tem como objetivo melhorar, de maneira considerável, o nível de aprendizagem em todas as séries, resgatando a escola como entidade educativa, buscando envolver familiares e comunidade no processo educativo, bem como uma maior integração entre os professores.

Os planos de ação para atingir os objetivos baseiam-se em atividades reflexivas através das quais diversos desafios poderão ser resolvidos. Também programas culturais, buscando novas situações e ambientes na tentativa de uma melhoria no nível cultural e de conhecimento dos alunos, para que possam saber participar, opinar e criticar como cidadão de seu tempo.

A meta a ser atingida é a alfabetização dos alunos ao final dos quatro anos do ciclo I.

Para tanto, a cada bimestre, é realizada uma sondagem do conhecimento, registrado em planilhas que possibilitam uma boa visualização do desempenho tanto individual como da classe no seu todo. Através desta sondagem, são formadas semestralmente turmas de recuperação.

### **3.5 Observação**

Como uma pesquisa qualitativa, este trabalho consistirá também na observação direta do contexto estudado.

Diversos autores versam sobre a observação, como instrumento de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa. De acordo com Marconi & Lakatos (1995), a técnica de observação está dividida em duas partes. A primeira diz respeito à bibliografia publicada em relação ao assunto estudado, e a segunda refere-se a atividade de observação e entrevistas.

#### **3.5.1 Resultado da observação**

A rotina da escola segue o seguinte roteiro:

- Aguardo do horário de entrada, em fila, na parte externa da escola sem nenhum tipo de dinâmica ou atividade. Às quintas-feiras os alunos organizam-se em fila para cantar o Hino Nacional;
- Ida ao banheiro para quem desejar;
- Organização dos lugares pela professora de acordo com as dificuldades de escrita;
- Leitura de história;
- Escrita do cabeçário;
- Escrita ou leitura do alfabeto;
- Escolha dos ajudantes do dia em que a primeira atividade consiste em tentar ler o nome registrado no crachá de mesa e entregá-lo para as crianças;
- Atividade escrita envolvendo linguagem ou matemática.

Nos primeiros dias de observação, tive a impressão de que a classe – sujeito da pesquisa apresentasse um comportamento bem tranqüilo e um tanto silenciosa. Com o tempo, observei que na verdade as crianças tinham este comportamento devido ao pequeno espaço à disposição para ocupar, bem como a presença inibidora da professora. As conversas consistiam na organização e feitura das atividades e alguns cochichos e burburinhos realizados de forma tímida.

Obtive tais conclusões devido à observação feita na sala enquanto a professora estava ausente. Eles faziam uma brincadeira (sem sair de seus lugares) em que deveriam levantar a mão a cada pergunta de um colega:

“\_ Quem aqui gosta de chocolate? Eu!!!!” (Todos levantavam a mão)

“\_ E jiló?” Ninguém. Riam muito desta brincadeira.

Num outro momento, percebi que o mesmo menino que faz as perguntas, inicia uma canção e a sala toda o segue cantando.

Nos momentos em que a professora se ausenta, levantam do lugar e conversam sobre os mais diversos assuntos. A professora retorna e todos voltam rapidamente para os seus lugares.

Apesar deste comportamento dos alunos frente à professora, ela os tratava com muito carinho e atenção. Muito serena e compreensiva faz com que os alunos tenham grande estima e apreço por ela.

A sala é disposta em fileiras duplas, voltados para onde se encontra a lousa e a mesa da professora. Os lugares são organizados de acordo com as dificuldades de leitura e escrita de cada aluno: sempre um aluno com hipóteses de leitura e escrita próximas.



Figura 8: Alunos organizados em duplas e voltados para a lousa.

Um aluno portador de necessidades especiais (autismo) frequenta as aulas diariamente por um período de duas horas, acompanhado da mãe. As atividades deste aluno são alheias as atividades do restante da classe e a professora comentou que se sente insegura em relação ao aluno e não sabe como agir.

Há uma parede repleta de atividades escritas (sem a produção das crianças), que a professora vez por outra incentiva os alunos para que utilizem como material de consulta.



Figura 9: Materiais de apoio

Percebe-se grande ansiedade dos alunos em escrever o cabeçalho diário e frequentemente já o escrevem em casa. A professora repreende e orienta que a data é para ser registrada em classe, solicita para que leiam juntos. Existem alguns alunos que ao final da aula não terminaram de registrar o cabeçalho.

Durante o período de observação, não se verificou a presença de brincadeiras e atividades lúdicas promovidas pela escola ou mesmo pela professora.



Figura 10: Momento livre após o lanche.

O momento de ludicidade restringia-se ao período do lanche quando as próprias crianças organizavam brincadeiras que estavam ao seu alcance.



Figura 11: Meninas brincando no horário do recreio

Durante o período de observação, a sala de leitura estava passando por uma reforma e os momentos de utilização dos livros era organizado em sala de aula. Percebi que os alunos gostavam muito deste momento.

Um material muito utilizado pela professora era a revista *Recreio*<sup>7</sup>. Os textos científicos trazidos pela revista atraíam muito a atenção das crianças. Cada uma tinha sua própria revista e podia levar para casa.



Figura 12: Hora da leitura

Ainda referente à aquisição de competências para a leitura, o trabalho, por vezes, era compartilhado com as outras séries. Segundo a PCP (Professora Coordenadora Pedagógica), o objetivo é promover a socialização dos alunos e fazer com que as crianças do 1º ano percebam a evolução dos aspectos da leitura através dos anos. Sendo assim, uma vez por mês, os alunos de outras séries liam uma história para o 1º ano e vice-versa.

Em relação às aulas de Educação Artística, totalizavam duas por semana e os alunos, ainda em classe, recebiam da professora especialista em Artes o caderno de desenho para as atividades. Estas atividades consistiam no ato de copiar os desenhos feitos pela professora na lousa ou então realizavam desenhos livres, somente utilizando como material o lápis de cor. Em minha observação não presenciei a existência de outros materiais como tintas, massa de modelar, papéis diversos etc.

Os alunos esperam ansiosamente o momento das aulas de Educação Física que, da mesma forma que as aulas de Educação Física possuem duração de 45 minutos, ocorrendo por duas vezes na semana com um professor especialista. Mas, agora de forma diferente da Educação Artística, a professora desenvolve

---

<sup>7</sup> A revista **Recreio** é um periódico semanal da editora Abril, fundada por Victor Civita (1907-1990). A *Recreio* tem por objetivo divertir e educar as crianças e pré-adolescentes, público-alvo da publicação, trazendo curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, etc. [ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio\\_\(revista\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio_(revista))]

atividades que potencializam o trabalho corporal, bem como a exploração do espaço e movimentos.



Figura 13: Aluno na aula de Educação Física

Utilizam diversos materiais como bola, cordas, bambolês, cones e principalmente movimentos que trabalhem o corpo do aluno como rolar, saltar, pendurar, rodopiar, correr etc.



Figura 14: Estrelinha sobre a corda



Figura 15: Caracol

### 3.6 ENTREVISTA

Segundo Marconi e Lakatos (1995), a entrevista “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no

diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Sendo assim, a entrevista foi utilizada nesta pesquisa como estratégia para a aquisição de informações referentes ao contexto escolar, bem como demais informações referentes às experiências educacionais dos entrevistados.

A entrevista tem como foco principal a incorporação de informações fornecidas pelos entrevistados, sobre suas experiências educativas e pedagógicas. Assim, nesta investigação, os dados foram gerados com base nos depoimentos realizados por cada um dos participantes.

Durante a pesquisa, foram realizadas 04 entrevistas de aproximadamente 20 minutos cada, dentro do ambiente escolar. Os entrevistados já haviam sido informados previamente sobre o local e período da entrevista.

### **3.6.1 Resultado da entrevista**

A pesquisadora entrou em contato com os entrevistados durante as observações realizadas na escola. Desde o primeiro momento, foi estabelecida uma boa relação fazendo com que os informantes estivessem à vontade para participarem da entrevista.

A entrevista foi aplicada à diretora, uma professora, uma aluna e uma mãe de aluno e incluiu dados de cargo, setor, tempo de serviço e preferências. Contou com cerca de 5 à 10 perguntas referentes às categorias acima mencionadas.

Quanto à entrevista realizada com a diretora da escola, esta exerce a função de gestora há cinco anos e possui formação acadêmica em Pedagogia.

Mencionou sobre a dificuldade com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no momento em que a escola passa por grande reforma e lamenta não poder oferecer espaços alternativos para os alunos além da sala de aula.

Segundo a diretora, os recursos financeiros para atendimento dos alunos têm sido escassos e muitos dos objetivos propostos não estão em andamento devido à pequena verba enviada pelo Governo do Estado.

Referente à entrevista realizada com a professora, formada em Pedagogia, partiu para uma análise de cunho pedagógico, em que a primeira questão indagava sobre a motivação para a escolha deste ano/série para lecionar. A professora enfatizou a importância do progresso do aluno, aprendendo desde cedo com o encantamento dos pequenos e da vontade de sempre se superar.

De acordo com a entrevistada, a formação do professor em relação ao 1º ano se dá através dos grupos em HTPC e cita como principal dificuldade as adequações metodológicas e formas de atendimento, considerando as características do desenvolvimento da criança.

A respeito da entrevista realizada com a aluna, constatou-se que gosta da escola, mas que gostaria de mais espaços para brincar. Dentre eles citou o parque e a brinquedoteca que, segundo ela, eram os ambientes preferidos na EMEI que frequentou no ano anterior. Quando interrogada em que momento brinca na escola, respondeu que somente após lanche. Dentre as brincadeiras preferidas está o “Morto/Vivo” e “Estátua”.

À mãe do aluno foi indagado sobre como ficou sabendo da alteração da faixa etária para o ingresso no ensino fundamental. Ela respondeu que recebeu a notícia primeiramente através de comentários dos outros pais, no portão da EMEI que o filho frequentava, depois quando foi convocada para a matrícula do filho no ensino fundamental. À época o filho ainda estava no 2º estágio, ainda não tinha cursado o 3º estágio, mas como já tinha seis anos completos, foi direcionado para o 1º ano. A mãe informou que no começo ficou muito apreensiva de como o filho reagiria quando da mudança, mas hoje pensa que o filho se adaptou bem e está satisfeita com a escola, pois o filho já aprendeu a ler muitas palavras.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Partindo da análise de documentos oficiais apresentados (BRASIL, 2006), o ingresso dos alunos com seis anos de idade justifica-se pela constatação de que grande número de crianças nesta faixa etária, provenientes das classes média e alta, já frequentam o ensino fundamental, ocasionando intenso desequilíbrio em relação aos alunos pertencentes à escola pública.

Sendo assim, percebe-se que o objetivo para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental é o de assegurar o acesso à educação básica e um maior tempo de convívio escolar. Ou seja, um avanço em relação à democratização do acesso ao ensino. Porém, é preciso refletir sobre que tipo de ensino é oferecido para as crianças e se este contexto educacional visa uma aprendizagem significativa e que vai ao encontro das necessidades dos alunos, bem como até que ponto a extensão da permanência das crianças nas escolas, garante um trabalho educativo de qualidade. Com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino é preciso que ocorra uma reformulação da proposta pedagógica de modo a assegurar uma educação básica de qualidade para todos.

A ampliação do Ensino Fundamental possui diversas implicações, que não podem ser subestimadas: currículo, proposta pedagógica, organização dos espaços físicos, materiais didáticos, recursos humanos e financeiros.

De acordo com a pesquisa, percebe-se que as normatizações em relação ao Ensino Fundamental de nove anos não foram analisadas e discutidas com os sujeitos envolvidos, principalmente no que se refere à formação dos professores, proposta pedagógica e a estrutura física dos ambientes.

Ora, é imprescindível a formação inicial e continuada do professor, sendo este encarado como um mediador das relações inerentes à infância, bem como participante das interações sociais da criança, além de facilitador no que se refere aos tempos e espaços no contexto infantil.

Em relação à proposta pedagógica, acreditamos que o processo investigativo e a análise dos diferentes aspectos que envolvem a alteração da proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda encontram-se em fase inicial. De acordo com a observação realizada, ainda não há uma diretriz

e unicidade no que se refere à implantação da nova proposta.

Vygotsky (1998), através de seus estudos, apresenta possíveis direcionamentos em relação a proposta pedagógica, incluindo uma dinâmica social em que as ações se voltem para a formação de um sujeito capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências e na interação com os seus pares sociais.

Em análise a LDB (1996), “é direito da criança uma educação que garanta seu desenvolvimento integral (...), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Ou seja, é preciso que a criança seja vista de acordo com as diversas manifestações e experiências vivenciadas em sua totalidade.

Ainda em relação à implantação é preciso considerar as questões de administrativas e físicas. Reorganizar o ensino fundamental para nove anos envolve planejamento em relação às vagas, quantidade de salas de aula, espaços físicos, formação de professores e outros profissionais.

Para que tais ações sejam possíveis é preciso que a escola esteja estruturalmente organizada, dando condições para que a comunidade escolar possa interagir nos diversos ambientes disponíveis possibilitando a formação de conhecimentos e viabilizando um currículo voltado para aspectos da infância.

De acordo com BRASIL (2004), o currículo do Ensino Fundamental de nove anos deve ter em sua estrutura aspectos que envolvam o universo lúdico, que possibilite uma proposta educacional voltada para a criança; diferente do que foi observado na pesquisa em que o trabalho pedagógico, embora com algumas práticas alternativas como musicalização e contação de histórias, visava, na maior parte do tempo, a assimilação de conteúdos instrucionais, principalmente aqueles relacionados à alfabetização.

A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental não deve representar a antecipação dos conteúdos apresentados pela antiga estrutura educacional realizada em oito anos. E, para isso, é preciso conhecer intensamente as formas de aprendizado, considerando, sobretudo a importância da contribuição do brincar nessa faixa etária.

Sabemos das amplas questões que envolvem a dinâmica do Ensino Fundamental e em alguns momentos compreendemos a formulação de

determinadas práticas pedagógicas voltadas apenas à alfabetização. É comum pais e demais membros da sociedade cobrarem o domínio pela criança do código escrito/alfabético, porém, não podemos deixar de mencionar que, com a ausência das brincadeiras, principalmente o uso do faz-de-conta, as crianças perdem uma rica possibilidade de desenvolvimento.

Ainda, segundo Kramer (2006) a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, ou seja, uma parceria para a formulação de uma dinâmica que possibilite a interação destas duas etapas que com a reformulação do ensino fundamental, estão muito mais próximas.

Sendo assim, este trabalho não encerra a discussão sobre a implantação do ensino de nove anos, mas possibilita a análise e reflexão sobre o assunto e aponta considerações a serem estudadas por todos os envolvidos no processo (sociedade, professores e governantes), para melhoria da qualidade da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação.** IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.

BEISIEGEL, Celso de R. **Educação e sociedade no Brasil após 1930.** In: FAUSTO, Boris (direção) **História geral da civilização brasileira: O Brasil republicano - economia e cultura (1930-1964).** Tomo III, V.IV, São Paulo: Difel, 19, p.383.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1. v.2, v.3

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96.** Brasília – DF. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.172, de 09 janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts 29, 30,32 e 87 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. **Portaria Conjunta SEE/SME-1, de 13/08/2009, DO de 15/08/2009.** Define parâmetros comuns para a execução do Programa de Matrícula Antecipada do Ensino Fundamental para o ano de 2010 na cidade de São Paulo

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALLEGARI, César apud BOECHAT, Mário. **Educação terá mudanças em 2010.** 2010 in: [http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4894&Itemid=30](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=4894&Itemid=30). Acesso em 20 de março de 2010.

**CLUBE da Mafalda.** Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com>> Acesso em 16 mai. 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, Gilberto. **Copo vazio**. Warner Music Brasil. Disponível em < <http://www.letras.com.br/chico-buarque/copo-vazio>> Acesso em: 19 out 2009

GUIMARÃES, José G. M. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil: alguns comentários**. In: Pedagogia Cidadã: cadernos de educação infantil. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação, 2003.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. In: Educação e Sociedade, nº 96, p. Campinas: CEDES, 2007.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia apud TAKAHASHI, Fábio. **Pesquisadores divergem sobre ensino fundamental de 9 anos**. Folha de São Paulo. 17/10/2006. Acesso em 20/03/2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAUAND, Jean. **O filósofo e o Poeta**. <http://www.hottopos.com/geral/naftalina/poet.htm>. Acesso em 15 de maio de 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**, Campinas, SP: Papyrus, 1999.

**MATERIALISMO HISTÓRICO**. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo#A\\_concep.C3.A7.C3.A3o\\_materialista\\_da\\_Hist.C3.B3ria\\_-\\_Materialismo\\_hist.C3.B3rico](http://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo#A_concep.C3.A7.C3.A3o_materialista_da_Hist.C3.B3ria_-_Materialismo_hist.C3.B3rico)>. Acesso em: 8 nov. 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Do biológico ao cultural: a contribuição de Vygotsky à compreensão do desenvolvimento humano**. Trabalho apresentado no II congresso Latino americano de Neuropsicologia e I congresso Brasileiro de Neuropsicologia, de 2 a 6 de Novembro, 1991, São Paulo.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** *Educação e Sociedade* - Cedes, Campinas, SP, v. 28, n. 100, 2007.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa.** Abordagem Teórico-Prática. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

PESSOA, Fernando. – **Ficções do Interlúdio/1:** poemas completos de Alberto Caiero. 6. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

PORTINARI, Cândido. **Meninos no Balanço.** 1960. 1 grav, color., óleo sobre tela, 61 x 49 cm. Disponível em [http://www.museidainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_ibero/acervo\\_portinari.htm](http://www.museidainfancia.unesc.net/memoria/expo_ibero/acervo_portinari.htm)>Acesso em 19 out 2009

REGO, Teresa C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** Petrópolis, Vozes, 1999.

ROUSSEAU. **Emílio ou da educação.** 3ªed. São Paulo: Difel, 1979.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Schultz, Charles. **Posso fazer uma pergunta, professora?** Tradução de Cássia Zanon. Coleção L&PM Pocket

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico** – 22ª Edição rev. e ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente.** São Paulo, Papirus, 1998.

WALLON, Henri, **A evolução psicológica da criança.** Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa,1981.

\_\_\_\_\_ **As origens do caráter na criança.** São Paulo. Difusão européia do livro, 1971.

\_\_\_\_\_ **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO I – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Art. 32. O ensino fundamental, com **duração mínima** de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (grifo nosso)

LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

[...]

#### 1. EDUCAÇÃO INFANTIL

[...]

##### 1.3 Objetivos e Metas

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (**ou 4 e 5 anos**) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de **4 e 5 anos**. (grifo nosso)

#### 2. ENSINO FUNDAMENTAL

##### 2.1. Diagnóstico

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, **ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade** (grifo nosso). Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. [...]

LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.

**EMENTA:** Mensagem de veto Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

#### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1o** Os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

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

"Art. 30. ....

II – (VETADO)"

"Art. 32o. O ensino fundamental, com **duração mínima** de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos **seis anos**, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (grifo nosso)

....." (NR)

"Art. 87. ....

§ 3o .....

I – **matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental**, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (grifo nosso)

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;
- ....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente.

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

*Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87 .....

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

§ 3º .....

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

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
**Márcio Thomaz Bastos**  
**Fernando Haddad**  
**Álvaro Augusto Ribeiro Costa**

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005

Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. O presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais de conformidade com o disposto na alínea "c" do Artigo 9º da Lei nº 4024/61, com a redação dada pela Lei nº 9131/95, bem como no Artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do Artigo 9º da Lei 9.394/96 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2005, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 14 de julho de 2005, resolve:

Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b> Creche Pré-escola	<b>Até 5 anos de idade</b> Até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Anos iniciais Anos finais	<b>Até 14 anos de idade</b> <b>de 6 a 10 anos de idade</b> de 11 a 14 anos de idade	<b>9 anos</b> 5 anos 4 anos

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI  
Presidente da Câmara de Educação Básica

## **ANEXO II –ENTREVISTAS**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **Direcionado ao Diretor da escola**

- 1- Como a senhora vê a implantação do Ensino Fundamental de nove anos?
- 2- Há diferença entre as crianças que ingressam no 1º ano com sete anos com as que ingressam com sete anos?
- 3- Que estratégias têm promovido para o atendimento a estes alunos?
- 4- Quais providências precisam ser realizadas para a reformulação da estrutura pedagógica e curricular?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Direcionado a professora da turma pesquisada**

1 - Quais motivos a levaram a assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental? Você faria novamente essa escolha? Por quê?

2 - Na escola em que você trabalha há (houve) alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo, palestras...) para a formação do professor em relação ao 1º ano? Qual?

3 - Quais são as dificuldades que você tem vivenciado como professora do 1º ano do EF de nove anos? Como têm sido encontradas as soluções?

4 - Em sua opinião, qual a finalidade do seu trabalho como professora deste 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

5 – Qual é a sua formação? Você faz (ou fez?) algum curso de capacitação?

6 - Houve alterações (físicas, pedagógicas) na escola em que você trabalha para receber os alunos de seis anos? Quais?

7 - Entre os diversos fatores que influenciam a aprendizagem da criança de 6 anos de idade, quais você considera mais importantes?

8 - O que se espera que as crianças devam se apropriar ao final do ano letivo?

9 - O mais importante para a implantação adequada do Ensino Fundamental de 9 anos é ...

10 - Você gostaria de acrescentar algo mais?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Direcionado a mãe de um aluno do 1º ano**

- 1- Você concorda com a entrada das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade? Por quê?
- 2- Seu filho freqüentou a Educação Infantil? Você acredita que esta etapa é importante ou não?
- 3- Percebeu alguma diferença no comportamento do filho em relação à nova rotina?
- 4- O que você pensa sobre a alfabetização dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 5- Você acredita que seu filho esteja satisfeito frequentando 1º ano do Ensino Fundamental? Por quê?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Direcionado a uma aluna do 1º ano**

- 1- Você gosta da escola? Do que mais gosta?
- 2- Tem alguma coisa que você não gosta? O quê?
- 3- Na EMEI, o que mais gostava de fazer?
- 4- Qual é o momento mais gostoso quando você está na escola?
- 5- Pode brincar na escola? Se sim, em que momento e do quê?
- 6- O que tinha na EMEI e que você gostaria que tivesse na escola nova?

**Direcionado ao Diretor da escola**  
**Termo de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_,  
diretora de Unidade Educacional da Rede Estadual de São Paulo consinto a  
realização de entrevista gravada comigo por Silvia Cristina Herculano.

Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista serão usados  
como material de discussão para a monografia de especialização, podendo vir a ser  
utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o  
anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na  
redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

\_\_\_\_\_  
São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

**Direcionado a professora da turma****Termo de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_,  
professora do 1o ano da Rede Estadual de São Paulo consinto a realização de entrevista gravada comigo por Silvia Cristina Herculano.

Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista serão usados como material de discussão para a monografia de especialização, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

\_\_\_\_\_  
São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

**Direcionado a mãe de um aluno do 1º ano****Termo de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno \_\_\_\_\_, do 1º ano da Rede Estadual de São Paulo consinto a realização de entrevista gravada comigo por Silvia Cristina Herculano.

Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista serão usados como material de discussão para a monografia de especialização, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

---

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.