

## A ESCUTA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM GOIÂNIA

Sônia Santana da Costa<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente artigo trata da pesquisa que resultou na tese de doutorado *“Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação”*. Investiguei o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia. Desenvolvi uma pesquisa do tipo etnográfico baseada no método materialista dialético. Procurei, principalmente por meio do diálogo com a criança da primeira série, apreender qual é o seu lugar no Ensino Fundamental. A pesquisa indicou que a criança de seis anos exige uma educação diferente da que é propiciada pelo Ensino Fundamental e que ela tem buscado, de diversas formas, construir seu espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** criança, infância, ensino fundamental de nove anos.

**ABSTRACT:** The present article discusses the research that resulted on the doctoral thesis *“Nine-year Elementary School in Goiânia: the place of a six-year-old child, conceptions and bases about his/her education”*. I investigated the place of the child in six years old on the Basic Education of nine years in a municipal school from Goiânia. I developed an ethnographic research based on the dialectical materialist method. I tried, mainly through dialogue with the child of the first series, to learn what is her place in Basic Education. The research indicated that the child of six years requires a different education from that provided by the Elementary Education and that she has tried, in various ways, build her space.

**KEYWORDS:** Child, childhood, elementary school of nine years.

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa que desenvolvi no curso de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e que resultou na tese *“Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação”*, desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa. A pesquisa está vinculada ao *“Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*.

---

<sup>1</sup> Professora do CEPAE/UFG. E-mail: ssc444@gmail.com

A busca por compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental se deu a partir de uma publicação do governo federal brasileiro que, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB)/ Departamento de Políticas de Educação infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), apresentou, em julho de 2004, o documento “Ensino fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), sendo este colocado como uma das prioridades do Ministério da Educação. Este documento passou pelos trâmites legais e tornou-se lei (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) e foi publicada pelo Diário Oficial da União, em 17 de maio de 2005.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), um dos primeiros documentos tornado público pelo MEC, utilizou como justificativa para a legitimação da proposta de um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, a sinalização oferecida pela LDB e que se tornou meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001. O texto reporta-se ao Plano Nacional de Educação (2000), assinalando que ele “estabelece, [...] a implantação progressiva do Ensino Fundamental de anos, com a inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2004, p. 14).

No aspecto pedagógico, justifica-se que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental é importante pela possibilidade de “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” (BRASIL, 2004, p.14). Se, por um lado, a lei parece oferecer uma ampliação da garantia de direito a uma educação gratuita a partir dos seis anos, por outro, retira dessa criança o direito à Educação Infantil, que está pautada no respeito às características próprias das crianças dessa faixa etária, conforme o exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Pedagogicamente, o governo afirma querer oferecer um maior tempo de escolarização à criança e, para que esta seja respeitada em sua especificidade, orienta para que o projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar sejam revistos, tendo como base as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, haja vista que estas oferecem contribuições para a revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental.

Recomenda, ainda, “que não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série” (BRASIL, 2004, p. 22). Para tanto, explicita que no projeto político-pedagógico sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilidade dos seus tempos, como menos cortes e descontinuidades.

O Ministério da Educação orienta, ainda, que as práticas educativas propiciem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança.

Diante dessas justificativas e orientações me propus investigar uma escola da Rede Municipal de Goiânia para compreender qual seria o lugar dessa criança na escola. A Secretaria Municipal de Goiânia já contava com a presença da criança de seis anos em escolas do Ensino Fundamental desde 1985, quando iniciou uma proposta pedagógica chamada “Bloco Único de Alfabetização – BUA”, que reunia, em um só bloco, a alfabetização e a primeira série, sem a retenção do aluno. Essa proposta da referida Secretaria tinha como objetivo antecipar a escolarização da criança em um ano para diminuir o índice de evasão e repetência, oferecendo um tempo maior para a assimilação dos conteúdos (GOIÂNIA, SME, 1992). A partir de 2004/2005 as escolas eram conhecedoras das orientações sobre como a criança de seis anos deveria ser atendida pela escola. O Ministério da Educação e a Secretaria Municipal afirmavam que o melhor lugar da criança de seis anos era a escola de Ensino Fundamental e a criança, o que teria a dizer?

Investiguei o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia e a questão central a que me dediquei a estudar foi: qual é o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental? Acompanha esse problema algumas outras indagações que cercam esse meu objeto, como: quais as atitudes do adulto diante da criança de seis anos de idade que é inserida no Ensino Fundamental? Ela tem sido respeitada em suas especificidades? Existe uma distinção em relação ao trabalho pedagógico dirigido a essa criança? Como a criança se representa nesse contexto?

O enfoque teórico que subsidiou esse trabalho foi a abordagem sócio-histórica, compreendida, principalmente, a partir das obras de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leoniev (2004, 2006), e Vygotsky (1991, 2001 a/b, 2006), o que pressupõe uma concepção de realidade, de sociedade, de homem e de construção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, o método empregado indica a compreensão de que a realidade em sua concretude não se dá a conhecer de forma imediata. Isso resultaria em uma representação caótica do real que seria refratado por ideologias e contradições, tornando necessário que o real seja mediatizado por análises que abstraíam o aparente, de modo a desvelar os nexos e as relações que o constituírem, possibilitando, assim, por meio do pensamento, apreender o real concreto.

Como se trata de uma investigação de cunho sócio-histórico, os sujeitos “ pesquisador e participantes “ envolvidos na pesquisa foram compreendidos tanto em sua singularidade quanto em sua historicidade. Foram considerados como sujeitos que têm voz, que interagem e interferem no processo. Os movimentos interlocutivos, que são constituídos por ações e textos<sup>2</sup>, configuraram um espaço social de circulação de discursos que marcou um lugar específico de construção de conhecimentos.

A pesquisa do tipo etnográfico ofereceu possibilidades para uma maior apreensão do cotidiano escolar. Permaneci na escola campo durante todas as tardes dos meses de agosto a dezembro de 2007 e, de forma esporádica, em 2008. O levantamento bibliográfico, as observações registradas no diário de campo, as entrevistas, as conversas informais, as fotografias, as filmagens e análise de documentos foram alguns procedimentos realizados. Dentre os instrumentos utilizados, o diário de campo permitiu-me a rememoração, análise e compreensão das situações cotidianamente registradas. As possibilidades de leitura da realidade oferecida pelo diário de campo foram ampliadas com a utilização do gravador, da máquina fotográfica e da filmadora. Esses instrumentos foram inseridos no cotidiano escolar de forma gradativa, para não me tornar muito invasiva e nem causar contratempos ao cotidiano escolar.

As atividades de observação, filmagem, gravações, foram realizadas prioritariamente em uma das salas das turmas “A”<sup>3</sup>, mas os dados obtidos das outras duas salas também foram analisados com o mesmo rigor. Todas as crianças quiseram participar na pesquisa, porém, dos setenta e nove pais das crianças das turmas “A” quarenta e oito assinaram o “Termo de consentimento”, autorizando divulgar a fala e a imagem de seus filhos. Obtive a assinatura no “termo de consentimento” de todas as pessoas a quem solicitei: o diretor, três coordenadoras, as três professoras das turmas “A”, dois servidores técnicos que fazem a limpeza da escola e cuidam das crianças na hora do recreio, e duas mães de alunos, perfazendo um total de 11 consentimentos e 11 entrevistas realizadas.

Ao buscar compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental, privilegiei a voz da criança que, em geral, é vista pelo pesquisador como um *infant*, isto é “um ser que não fala”, e assumi, assim como Martins, (1993, p. 53), que é necessário superar a tendência de

---

<sup>2</sup> Enquanto manifestação do discurso em uma perspectiva interativa e dialógica, como a concebeu Bakhtin (1992 a/b).

<sup>3</sup> As turmas de alfabetização do Ciclo I são nomeadas como: A1, A2 e A3, é composta por alunos na faixa etária de 6 anos.

[...] interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos das cenas e encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm poder ou que têm, ao menos, algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto.

Porém, também entendi ser necessário ouvir o adulto – professor<sup>4</sup> e pais –, porque eles criam e interferem no contexto em que a criança está imersa.

Na escola campo busquei, por meio dos diálogos, impressões, ações e gestos captados e registrados, apreender os nexos constitutivos da realidade e obtive grande número de informações. Para constituí-las como dados da pesquisa, classifiquei os textos escritos a partir da transcrição das falas gravadas, anotações no diário de campo dentre outros, conforme os temas que mais se destacaram na pesquisa de campo e agrupei-os conforme a semelhança de significado que guardavam entre si. Procurei, com base nos teóricos que me subsidiam, discutir as categorias e fatores intervenientes que emergiram durante a pesquisa de campo, buscando vinculá-los com os fatos observados, com os diálogos realizados, com as informações obtidas.

Os documentos da Secretaria Municipal de Educação e da escola pesquisada apontam que a alfabetização é um processo e que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser respeitado, porém, a professora é cobrada pela escola, pela Secretaria e pelos pais a alfabetizar os alunos o mais rápido possível.

O acatamento às exigências da Secretaria fazia com que as crianças permanecessem na sala durante quase todo o período escolar, das 13h às 17h, para que a professora pudesse atender ao objetivo de alfabetizá-las. A professora combinou com as crianças que às sextas-feiras elas poderiam levar brinquedos e que elas sairiam antes do término da aula para brincarem no pátio. No entanto, esses momentos ocorreram poucas vezes durante o semestre. A necessidade que as crianças sentiam de saírem da sala de aula e de brincarem também era percebida nos dias das aulas de Educação Física, por serem realizadas no pátio ou na quadra eram aguardadas com ansiedade pelas crianças. Esse sentimento foi bem retratado por Flora<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Designei como professor ou professora a todo o profissional independente do cargo que ocupa, para evitar identificações que poderiam acarretar constrangimentos.

<sup>5</sup> O nome dos participantes da pesquisa é fictício.

Pesq.: e você gostava da outra escola? Da creche?

Flora: gostava muito da creche.

Pesq.: por quê? O que você aprendia lá?

Flora: aprendia a ler.

Pesq.: aprendia a ler lá também? E o que mais você fazia lá?

Flora: eu faço, eu brincava de banho de mangueira lá.

Pesq.: ah e porque você acha importante vir pra escola?

Flora: porque escola é mais bom que creche. [...] na escola, aprendi a escrever, a fazer desenho.

Pesq.: e o que você acha que vai aprender mais aqui na escola?

Flora: a ler, pegar aqueles livros assim que tem um monte de coisa, de história, minha mãe deixa eu ler o gibizinho dela.

Pesq.: e quando chega a hora de vir pra escola o que você sente?

Flora: eu gosto, sabe por quê? Porque quando não tem escola minha mãe me põe pra dormir, eu mais gosto, mais na escola, eu gosto das salas, gosto da minha tia Joana, da senhora, da professora, da Ane. [colega de sala]

Pesq.: é? O que você não gosta?

Flora: eu num gosto de fazer mais tarefa!

Pesq.: é? De fazer muita tarefa?

Flora: é ruim!

Pesq.: por quê?

Flora: porque é muita, assim a gente faz duas ai quando termina as duas vai lá fora e toma banho, ai fazer duas eu gosto, uma eu gosto, mas três, dez...

Pesq.: ai você cansa?

Flora: canso! Três e mais três! (Entrevista em 20-09-07).

Flora expressou um sentimento que é comum para a maioria das crianças entrevistadas. Ela gosta da escola, gosta de fazer as tarefas, quer aprender a ler e escrever, mas gostaria que as atividades fossem intercaladas com momentos lúdicos. Como afirma Leontiev (2004, p. 307),

[...] a criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil.

A criança de seis anos tem um modo próprio de apreender a realidade, tem um tempo de atenção e interesse que deve ser percebido pela professora e pela escola. A necessidade de se respeitar o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi reconhecida pela professora Joana (Diário de campo, 24-08-07). Ela afirmou que durante o primeiro semestre realizou várias atividades lúdicas, porque as crianças não estavam acostumadas com a escola. No entanto, o depoimento de Flora indica que no segundo semestre ela ainda não havia se acostumado com o número de atividades, elas lhe causavam angústia e cansaço, o que lhe impedia de ter interesse em sua realização. Mas será que o cansaço da aluna teria como fator somente o número de tarefas a serem realizadas ou, também, o tipo da tarefa que lhe era oferecida?

As rotinas de trabalho das professoras denotavam a intenção de desenvolver um processo dialógico com as crianças ao introduzirem o conteúdo que seria trabalhado. Em quase todas as salas pesquisadas os alunos participavam motivados pelas perguntas das professoras e respostas dos colegas. No entanto, ao propor as atividades, algumas professoras deixavam de fazer mediações que seriam necessárias para que as crianças apreendessem o conteúdo trabalhado, parecendo que o importante era a cópia da tarefa ou a decodificação do texto.

A compreensão que Bakhtin (1992a/b) desenvolveu sobre a linguagem, enquanto um sistema concreto, construído no processo dialógico, apontou para a sua importância na formação e desenvolvimento da consciência, estando integrada à existência histórica e social dos homens. Para o autor, a palavra, que é constitutiva do homem enquanto sujeito, serve-lhe como meio de comunicação e perpassa o sistema de relações em que aquele se encontra mergulhado. É importante que a criança, ao imitar a escrita da professora, perceba o sentido atribuído à palavra, o universo de relações em que ela está inserida, dessa forma o processo de aprendizagem da leitura e da escrita poderia superar a compreensão da relação entre sons e letras para abarcar a língua viva, que representa as relações sociais que constitui a palavra.

A forma como a professora age e interage na sala de aula pode possibilitar a compreensão do lugar que a criança ocupa no contexto educativo e, para que o professor se conscientize de forma crítica e

reflexiva sobre o lugar que ele atribui a seus alunos, cabe-lhe perguntar: “Que tipo de atividade estou propondo? Para que e como as crianças a realizarão? As atividades atendem às necessidades e singularidades da criança? Tenho permitido que elas expressem seu pensamento? Como isso ocorre?”

Leontiev (2004), ao desenvolver estudos sobre a atividade humana, apontou que sua realização é sempre impulsionada por um motivo e que a análise do conteúdo da atividade desenvolvida pela criança “permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, sua consciência” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

A atividade escolar tem, portanto, uma complexidade que interfere no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, dessa forma, uma tarefa escolar que é passada à criança sem que ela compreenda sua finalidade, seu significado, não fará sentido para ela e não suscitará motivações necessárias para sua realização, não permitirá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento e tão pouco a respeitará como sujeito nesse processo. Nessa ótica, o que importa não é a quantidade de tarefa que tem como objetivo fazer com que a criança memorize a forma da escrita, o que pode lhe causar cansaço, como alegou Flora, mas a qualidade da atividade que tem como finalidade possibilitar à criança objetivar, por meio da escrita, o seu pensamento.

Durante a pesquisa, em diversos momentos, várias crianças se mostravam angustiadas e com medo de errarem ou de não aprenderem a escrever, como se pode ver na seguinte cena descrita no diário de campo em 13.08.07:

Luna estava chorando, fui até ela e perguntei o porquê do choro. Ela disse que era porque não sabia fazer a tarefa. Mostrou-me a palavra “canetacaixa”, eu lhe disse para mostrar para a professora e ela disse: “eu mostrei, tá errado e eu não sei como escrever!” (Conversa com Luna, 6 anos).

Luna estava angustiada e procurava a ajuda da professora, mas ela estava ocupada em ensinar a tarefa à outra criança. Luna então veio a mim, a criança acredita que o adulto é o mediador mais eficiente para ajudá-la, eu não podia ensiná-la porque isso faria com que outras crianças também viessem me pedir auxílio e dessa forma descaracterizaria o meu papel de pesquisadora e eu me tornaria uma professora a mais na sala. Perguntei-lhe então, com um sorriso para tranquilizá-la, “e seu colega,

sabe como escrever? Pergunte a ele” (Diário de campo, 13.08.09). Luna então se dirigiu ao colega que lhe ensinou a separar as duas palavras.

A imitação foi realizada pelas crianças em diversas situações, entretanto, ao observarem a tarefa do colega para fazer igual, elas se envergonhavam de seus atos, talvez porque elas tenham compreendido por meio das interações educativas de que só se deve considerar como válido aquilo que fazem sem a ajuda do outro. Essa compreensão ainda persiste na maioria das escolas e está orientada por uma concepção tradicional de Psicologia e Pedagogia, que consideram como definidor do nível de desenvolvimento da criança somente o que ela consegue realizar de modo autônomo. Diferentemente dessa concepção, Vigotski (1998, 2001a/b) compreende a imitação em um sentido amplo, como a principal forma de influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Para o autor, a imitação é “um conceito central, indispensável para definir a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001b, p. 479). A imitação é uma forma de a criança compreender o mundo, não é um ato mecânico e limitado, é a ponte para a elaboração própria da criança.

Segundo o pesquisador, por meio da imitação, a criança consegue imitar ações que estão além do seu desenvolvimento. Ele afirma que,

[...] através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis com orientação – com o auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001b, p. 480).

Esse conceito tem importância fundamental na orientação do trabalho realizado na escola, ele rompe com a compreensão de que a aprendizagem deve ser orientada somente de acordo com o nível de desenvolvimento percorrido pela criança. Para Vygotsky (1998, 2001a/b), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo ao professor definir o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela consegue fazer sem ajuda, e que Vigotski (2001a, p.333) compreende como “limiar inferior da aprendizagem”. O autor também define a zona de desenvolvimento imediato como sendo determinado pelo que a criança consegue fazer com auxílio, ou seja, o “limiar superior da aprendizagem” e explicita que a aprendizagem só será fecunda entre esses dois limiares.

É importante destacar que a valorização da autonomia e da ajuda estabelecida entre as crianças não exime o professor da responsabilidade

de mediar o processo de apreensão do conhecimento historicamente construído. Ele pode mediar o conhecimento de forma a permitir que o aluno, por meio do diálogo responsivo e ativo, apreenda o conhecimento historicamente elaborado e objetive seu pensamento por meio da fala, desenhos, textos escritos, dentre outros, de modo a, por meio de sua ajuda, indicar formas mais elaboradas do conhecimento e com isso expandir os níveis de desenvolvimento de seus alunos. Nesse processo, a criança pode tornar a relação intrapsicológica em interpsicológica, ou seja, por meio aquilo que ela faz com a ajuda do outro.

No cotidiano da sala de aula, as atitudes de iniciativa e autonomia por parte de algumas crianças, contrastavam com as de outras que se apresentavam bastante dependentes. A professora procurou trabalhar com algumas crianças que tinham medo de se posicionarem, de se arriscarem e conseguiu, inclusive, modificar as atitudes de Fábio que chorava e temia mudar de sala ou de receber outra professora na sala de aula. Algumas vezes, quando a professora percebia que uma criança conseguia fazer a tarefa, ela lhe assegurava a capacidade, porém em outros momentos tomava atitudes que afirmava a falta de iniciativa por parte da criança ou a tolia. Essa contradição na atitude docente pode ser percebida em algumas situações:

#### **Situação 1**

Fábio se dirigiu à professora para ela cortar a ponta do saquinho de iogurte. A professora falou naturalmente. 'Não, Fábio, pega a tesoura e corta, você dá conta!' Ele então cortou o saquinho e a professora lhe deu os parabéns (Diário de campo em 16-08-07).

#### **Situação 2**

Antônio: nossa... já terminei! [a professora estava terminando de ensinar alguns alunos]

Professora: já terminou Antônio?

Antônio: que mais tem pra fazer?

Professora: agora espera um pouquinho (Diário de campo em 16-08-07).

#### **Situação 3**

Professora trocou a tarefa da Ane porque ela não esperou a orientação e fez a tarefa toda errada. Após lhe chamar a atenção, entregou outra tarefa e a aluna teve que fazer toda a tarefa novamente (Diário de campo em 16-08-07).

As situações 2 e 3 explicitam que para uma sala com crianças de seis anos, que precisa de orientação mais individualizada, o número de criança na sala, em torno de trinta, dificulta à professora realizar esse tipo de atendimento. Para que a criança não comece a fazer a tarefa sem orientação, ela pede que a aguarde, para que a criança não precise apagar e fazer novamente a tarefa. Mesmo que a atitude da professora se justifique, ela se torna contraditória, o que reflete na maneira das crianças agirem. Ao mesmo tempo em que as crianças têm liberdade para ir até a mesa, pegar tesoura, recortar e colar a tarefa, ações que fazem com autonomia, na realização das tarefas a professora se torna mais diretiva, como na cena 3. Embora seja importante que a professora oriente e corrija a tarefa, esse ato não deve inibir as crianças de tentarem fazer a tarefa ao seu modo, de errar e com isso também aprender. Talvez essa atitude explique o fato de em diversas situações as crianças ficarem paradas e passivas diante da tarefa, à espera que a professora fosse ajudá-las ou pedissem ao colega para fazer a tarefa por elas, como ocorria geralmente com Carla, Ane, Silvia e Sofia.

A professora não regula apenas a forma como a criança escreve ou lê, ela orienta também a forma como a criança se comporta e age. Contudo, essa ação docente não é simples, nela está implícita concepções e contradições que interferem não só no processo de ensino-aprendizado como na vida da criança e do professor.

A partir dos diálogos que tive com as pessoas adultas entrevistadas, pareceu-me que ter o domínio de classe é percebido como uma das formas pelas quais elas são avaliadas tanto pelo corpo dirigente como pelos colegas ou pelos pais. A afirmação das regras, com maior ou menor constância, foi possível ser percebida cotidianamente durante a pesquisa, o que é compreensível, porque as crianças estão em processo de internalização das regras para que possam se auto-regular, no entanto é preciso que o professor compreenda também quando e por que as regras são quebradas. Geralmente, os momentos em que as professoras chamavam mais a atenção das crianças eram quando elas estavam cansadas, quando já se aproximava o horário do recreio ou de acabar a aula, mas não havia tempo para brincar por conta do número de tarefas que as crianças precisavam fazer.

A *ludicidade* foi uma das categorias que emergiu durante a pesquisa. É possível perceber que em nível documental a valorização do lúdico por meio de brincadeiras e jogos se apresentou de forma crescente nas propostas da Secretaria Municipal e se mostrou presente no Projeto Político Pedagógico da escola campo. Os documentos creditam importância às atividades lúdicas e atribuem à brincadeira a possibilidade

de desenvolver na criança as capacidades psíquicas e de controle da realidade. No entanto, eles apresentam a ludicidade e a brincadeira somente vinculadas à disciplina de Educação Física, ficando a cargo das outras disciplinas trabalharem os conteúdos que vão possibilitar aos educandos desenvolverem suas capacidades cognitivas.

Leontiev (2006, p. 126) afirma que “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”. Mesmo quando a criança realiza jogos com regras, que tem seu início no período pré-escolar, em que ela conhece e deve apreender o objetivo, o seu conhecimento não torna o jogo uma atividade produtiva, destituída de ludicidade. O que motiva o jogo é o desempenho do processo lúdico e o seu sentido incide na subordinação às regras e na realização do objetivo. Dessa forma, o processo lúdico continua sendo o motivador, embora tenha o objetivo como mediador entre a criança e o processo. Segundo Leontiev (2006, p. 138), os jogos com regras

[...] são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente [...] dominar a regra significa dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

Durante a pesquisa observei que as crianças realizam jogos com regras, na maioria das vezes, durante as aulas de Educação Física ou durante o recreio. Nas salas de aula, as situações de jogos eram raras. Entretanto, notei dois tipos de situações lúdicas: a primeira promovida pelas professoras e a segunda desenvolvida pelas próprias crianças. As atividades lúdicas realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico, na maioria das vezes, por meio da música, desenho ou pintura; havia também atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas.

As brincadeiras propostas pela professora, chamadas de brincadeiras tradicionais ou convencionais, exigem, de quem brinca sagacidade, atenção, capacidade de prever a ação do outro para coordenar a sua reação. Como afirma Vigotski (2001b, p. 122), “esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e

habilidades sociais". Por meio dela, a criança aprende a respeitar os colegas e as regras. Satisfazer as regras, conforme Vygotsky (1989) causa prazer e serve como aquisições que se tornarão base para a ação real e a moralidade.

Como foi possível observar, a realização de atividades lúdicas propiciadas pelas professoras por meio de brincadeiras, músicas, desenhos dentre outras, ocorridas dentro ou fora da sala de aula contribuem para o desenvolvimento sócio-psíquico-afetivo da criança. Porém, como a criança de seis anos está agora no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil, a professora precisa utilizar o tempo para que a criança realize tarefas que lhe permitam o domínio da leitura e escrita, deixando, por diversas vezes as atividades lúdicas em segundo plano, como o diálogo a seguir exemplifica:

Carla: tia, depois vamo brincar do lado de fora?

Profª: depois, agora não [...] vamos pegar a tarefa que fizemos ontem (Diário de campo em 08-08-07).

Esse tipo de diálogo foi repetido em vários momentos no semestre, mas, mesmo sem a autorização da professora, as crianças brincavam na sala de aula. A professora chamava a atenção do aluno e a distração causada pelo brinquedo se rompia dando lugar à realidade da sala de aula. O confronto entre a vontade de brincar, que é característico da criança de seis anos de idade, e a obrigação com as tarefas escolares criava tensões e conflitos em diversos momentos. A criança quer ficar com o brinquedo na mão, mas a professora sabe que isso significa sua distração. Vigotski (2001b, p. 162) afirma que:

a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias.

O impasse está criado, a criança quer brincar, mas a tarefa deve ser feita. Se a criança segue seus interesses, de acordo com Vigotski (2001b), ela passará a ser dominada pelos seus caprichos e o professor lhe seguirá a reboque. Se o professor impuser sua vontade poderá criar ainda mais desinteresse e desatenção. Nesse caso, um agir dialógico e dialético poderá ser a forma educativa indicada, ou seja, ter o interesse da criança como ponto inicial e, como requer o ato educativo, apontar e construir novos interesses. Como o professor atua ativamente na vida escolar da

criança, cabe a ele refletir se a atividade proposta está partindo realmente da concepção de que a criança é um sujeito que tem voz e experiências, que tem o direito de brincar, movimentar-se e estudar.

Durante o recreio, além de brincarem, as crianças, principalmente as meninas, gostavam de andar lado a lado conversando e espontaneamente se dirigiam a mim para dialogarmos. Nesses momentos, elas falavam sobre diversos assuntos que faziam parte de seus contextos sócio-culturais e nessa pesquisa agrupei como fatores intervenientes ao processo de escolarização os temas *religiosidade* e *sexualidade*, por entender que eles não se constituíram em categorias que emergiram da pesquisa de forma concreta e presentificada. Em algumas situações esses temas se mostraram determinantes do comportamento e do discurso das crianças, mas eles não são discutidos na sala de aula e não constam dos documentos da Secretaria Municipal de Goiânia e nem no PPP da escola.

Com relação à religiosidade, as crianças expressam ter apreendido o discurso normativo dos adultos. Quanto à sexualidade as crianças de modo tímido, receoso ou desafiador, parecem falar de um assunto proibido e muitas vezes entendido como pecaminoso. Esses temas parecem se posicionar como opostos no imaginário infantil: a religiosidade é permitida e incentivada, a sexualidade é negada e reprimida.

A sexualidade, assim como a religiosidade são temas que estiveram presentes, em alguns momentos na pesquisa e que merecem um estudo aprofundado. A escola não pode continuar ignorando as influências que esses temas exercem nesse período da infância e que determinam seu comportamento por meio das músicas, danças, dentre outras. As crianças são assediadas sexualmente, são ameaçadas e a escola poderia oferecer informações seguras sobre o assunto, além de oferecer a oportunidade de denunciar os abusos recebidos para serem encaminhados a atendimento adequado. Essa seria, inclusive, uma forma de compreender com mais propriedade que tipo de infância as crianças estão tendo e a influência que esses fatores exercem na vida das crianças e no contexto educativo.

### **Considerações finais**

A Lei 11.114/2005 indica, como citei anteriormente, as providências que devem ser tomadas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, em Goiânia, a Secretaria Municipal tem matriculado crianças nessa faixa etária no Ensino Fundamental desde 1985 e, como demonstrei na pesquisa, as escolas ainda não conseguiram fazer as adequações de seu espaço físico e mobiliário para atender as crianças nessa faixa etária.

Pedagogicamente, o MEC justifica que a criança de seis anos de idade tem mais tempo para apreender os conteúdos trabalhados pela escola. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos. Esse argumento deixa implícita a compreensão de que a criança na Educação Infantil não está tendo a formação desejada, no entanto, contraditoriamente, o governo orienta em seus documentos que o projeto para atender à criança de seis anos de idade tenha como subsídio as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Quanto ao aspecto pedagógico foi possível perceber, por meio da pesquisa, que a criança de seis anos ao ser retirada da Educação Infantil, espaço que historicamente tem como função atender a faixa etária de 0 a 6 anos para ser incluída no Ensino Fundamental, perdeu a oportunidade de ser atendida por uma proposta pensada e articulada no sentido de atendê-la em suas singularidades e de forma integral. O tempo de atenção requerido no Ensino Fundamental nem sempre é o que a criança pode oferecer. A tarefa a ser realizada por ela nem sempre é a que deseja fazer. Ela responde a esse descompasso entre o que a escola dela exige e o que ela tem condições de oferecer, muitas vezes, refugiando-se na brincadeira que, na sala de aula, pode ser compreendida como indisciplina. Às vezes a indisciplina, o choro, a agressividade é a forma utilizada pela criança para ser ouvida e conquistar o seu espaço.

No Ensino Fundamental, a criança é pressionada pela professora para que se empenhe em aprender a ler e escrever, as coordenadoras cobram das professoras o número de crianças alfabetizadas, os pais querem saber quando seus filhos vão começar a ler e escrever. A escola é cobrada pela Secretaria Municipal, que acompanha por meio de provas e dados estatísticos o desempenho dos alunos. A Secretaria Municipal é pressionada pelo Governo Federal que espera dados estatísticos positivos para mostrar aos organismos internacionais, como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, que o país tem cumprido os acordos de melhoria da qualidade educacional. Esse efeito cascata é propiciado pela compreensão sistêmica capitalista que concebe a educação como produto, independente da singularidade da infância.

Durante a pesquisa, eu e os participantes trocamos palavras, imagens, gestos. Por meio do diálogo compartilhamos sonhos, esperanças, angústias, alegrias e tristezas. Sentimentos e pensamentos que se amalgamaram às vidas que se encontraram. Encontros que suscitaram idéias e atitudes que se devem assumir quando se tem a pretensão de melhorar o contexto escolar em que a criança está inserida.

O lugar que a criança ocupa na escola não pode ser de angústia, medo de não aprender, ansiedade pelos poucos minutos de brincadeira

no recreio. No entanto, como a criança de seis anos de idade está na Escola de Ensino Fundamental, que tem como prioridade o domínio do conhecimento sistematizado, essa criança passa a maior parte do tempo sentada na carteira, realizando tarefas que, nem sempre, vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

A brincadeira se constitui como um direito da criança. As crianças falaram, por diversas vezes, que brincar é o que elas mais gostam de fazer e elas o fazem em qualquer lugar que estejam. A fantasia, o jogo, a brincadeira, podem ser suscitados por qualquer situação, objeto, palavra, desenho. Ao ouvi-las pude perceber que elas também gostam da escola, gostam de aprender a ler e escrever, mas o que elas mais desejam é brincar, não ficar tanto tempo sentadas e caladas.

Nesse processo, percebi o quanto a escola precisa ser ouvida e, mais especificamente, o quanto a criança espera ser ouvida, o quanto ela tem a dizer. É preciso ter os ouvidos e olhos abertos e atentos para compreender as atitudes, a fala, o gesto, o olhar, o sorriso ou a lágrima da criança.

A criança tem cotidianamente buscado encontrar seu lugar e é necessário continuar a luta em favor de uma infância que seja reconhecida, valorizada e realmente protegida em seus direitos fundamentais. Esse papel é de responsabilidade do Estado em suas múltiplas instâncias, da escola e da sociedade.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da trad. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992a. (Coleção Ensino Superior).

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992 b.

LEONTIEV, Alexis N. O princípio Psicológico da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R. ; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento*

*e Aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N.; VIGOTSKII. L. S. (et. al.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes Ltda., 1991.

MARTINS, José de Souza (Org.). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

GOIÂNIA, SME. *Documentação referente à Experiência pedagógica em Alfabetização, desenvolvida em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 1985*. Goiânia, 1992. (documento xerocado, acervo da SME).

VIGOTSKY, Lev. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001a. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001b. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

Recebido em: 09/08/2010

Aprovado em: 27/10/2010