

PSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPASSES E DESCOBERTAS COM O ENSINO DE NOVE ANOS

Fabiani Ortiz Portella; Neusa Kern Hickel

RESUMO – A Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem provocando discussões e impasses, apesar de ser uma prática corrente em uma parcela das escolas privadas do país. A recomendação atual é a não antecipação de conteúdos e sim uma readequação das condições estruturais e pedagógicas, para que, efetivamente, possa ocorrer qualificação no ensino fundamental. No ensejo de contribuir para a reflexão sobre o tema, articulamos três movimentos: buscar depoimentos de profissionais inseridos no cotidiano escolar privado e público; organizar interlocuções teóricas situando o pensamento e a ação da Psicopedagogia em suas interfaces com Educação, Pedagogia e História Social, para assim problematizar o lugar da infância em nossa sociedade atual e, desse modo, compreender, psicopedagogicamente, as relações de aprendizagem que se apresentam nesta nova configuração escolar. O terceiro movimento articula os depoimentos e as interlocuções, objetivando compreender como se trama no cotidiano escolar a temática abordada.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Família. Criança. Aprendizagem.

Fabiani Ortiz Portella – Pedagoga, Orientadora Educacional; Especialista em Psicopedagogia Clínica; Mestre em Educação; Docente Universitária; Organizadora de livros na área da Psicopedagogia; Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (2ª gestão); Membro Titular da ABPp Nacional.

Neusa Kern Hickel – Psicóloga e Psicopedagoga, MS. Psicologia Social e Institucional, participante do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Subjetividade, UFRGS. Docente do Uniritter. Conselheira Nacional da ABPp pelo RS, integrante do Conselho Científico da ABPp/RS

Correspondência

Fabiani Ortiz Portella

Rua Luiz Afonso, 269 – Cidade Baixa – Porto Alegre, RS, Brasil – CEP 90050-310

E-mail: fabianiportella@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação formulado pelo MEC para o período 2001-2010 articulou uma das mais ousadas políticas educacionais previstas na LDB: a *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC elaborou orientações pedagógicas baseada em amplas discussões com estados e municípios brasileiros, visando a sua implementação com qualidade. No entanto, como adverte a SEB, tal meta não seria de simples execução: *devemos estar atentos para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destacamos, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos* (MEC, 2006) *.

O desafio que assumimos é aproximar nosso olhar e nossa escuta de alguns espaços escolares, buscando a contribuição de outros olhares e escutas de profissionais e de referenciais teóricos da Psicopedagogia e outros que com ela fazem interlocução. Assim, o presente trabalho pretende pensar e escrever a cerca de um tema relativamente novo na área da Educação.

Nas últimas décadas, a alfabetização tem sido tema central de debates, pesquisas e produções teórico-metodológicas e didáticas,

grandemente motivados pela necessidade de melhoria de nossos precários índices de aproveitamento. Embora tenha havido um significativo aumento desses índices (20% do alunado não obtém promoção), atualmente, se deve considerar que cresce entre os “aprovados” o número de analfabetos funcionais. Como vemos, também os dilemas e os debates polêmicos fazem parte da questão. Dentre os pensadores voltados à temática, referimos as produções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Telma Weisz (1988) e Esther Grossi (1991) ** . Desse modo, compreendemos que os questionamentos sobre a escolaridade em nove anos fomentam tanto novas questões sobre a alfabetização, como as polêmicas atuais sobre a Educação nessa área.

No ensejo de contribuir para a reflexão sobre o tema *escolaridade em nove anos*, articulamos três movimentos: o primeiro foi buscar depoimentos de cinco psicopedagogas inseridas em espaços escolares privados e públicos, em funções pedagógicas diversas, com diferentes experiências educacionais e cujas escolas pertencem a distintas condições sociais; o segundo se fez com interlocuções teóricas da Psicopedagogia com outras áreas de conhecimento, favorecidas por seu caráter inter e transdisciplinar; e, no terceiro movimento, tratamos de articular os depoimentos e as interlocuções, objetivando compreender como se trama no cotidiano escolar a temática abordada.

* Em 6/2/2006, foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. Essa modalidade visa assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. As legislações pertinentes ao tema são: Lei Nº 11274/2006, PL 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005. O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, através da RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No seu artigo 2º explicita: Art.2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino – Educação Infantil – Creche: Faixa etária – até 3 anos de idade – Pré-escola: Faixa etária – 4 e 5 anos de idade. Etapa de ensino – Ensino Fundamental de nove anos – até 14 anos de idade. Anos iniciais – Faixa etária de 6 a 10 anos de idade – duração 5 anos. Anos finais – Faixa etária de 11 a 14 anos de idade – duração 4 anos. 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. (MEC, 2006).

** Pode-se consultar de E. Ferreiro e A. Teberosky: *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre: Arte Médicas. 1985; de T. Weisz: *Diálogo entre Ensino e Aprendizagem*, São Paulo: Ática, 1996; de E. Grossi: *Didática dos Níveis* (Pré-Silábico, Silábico, Alfabético), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Assim, o segmento que corresponde às interlocuções teóricas está subdividido em três seções:

- *Objetos de pensamento e de ação da Psicopedagogia*, no qual situamos nossa compreensão sobre a Psicopedagogia Clínica e suas práticas em relação à escola;
- *Interlocuções entre Psicopedagogia, Educação e Pedagogia*, se subdivide na apresentação de *relações sociais e de aprendizagem no espaço escolar*, no qual diferenciamos compreensões sobre o aprender na perspectiva pedagógica e psicopedagógica e, *família e escola* – no qual discorremos sobre essa delicada relação cujo eixo é a aprendizagem;
- *Interlocuções entre Psicopedagogia e História Social: as conexões entre as invenções da escola, da família e da infância*, onde contamos com a contribuição da análise sociohistórica para problematizar o lugar da infância em nossa sociedade atual e, desse modo, compreender, psicopedagogicamente, as relações de aprendizagem que se apresentam nesta nova configuração escolar proposta pela ampliação do ensino.

O segmento correspondente ao primeiro movimento se apresenta em *Diálogos com psicopedagogas: o ensino de nove anos*, no qual situamos nossas convidadas e seus espaços de trabalho e relatamos seus depoimentos.

Por fim, no terceiro movimento, elaboramos considerações sobre os aportes teóricos em consonância com os depoimentos, registrando singelos pensamentos sobre esta experiência.

OBJETOS DE PENSAMENTO E DE AÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Para entender o que é Psicopedagogia, deve-se ir além da simples junção de conhecimentos oriundos da Psicologia e da Pedagogia, conforme definição reducionista do senso comum. Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar conhecimentos e princípios de

diferentes Ciências, com a meta de construir a melhor e mais aprimorada compreensão sobre as muitas variáveis implicadas no processo de aprendizagem. Hoje, a Psicopedagogia Clínica está voltada a toda e qualquer situação que envolva o acontecimento da aprendizagem e suas vicissitudes, pois se originou como resposta a uma demanda, cada vez maior, em relação ao fracasso escolar e aos problemas de aprendizagem.

O aprender está presente incondicionalmente, desde que nascemos e se desenvolve ao longo da vida. Segundo Pozo¹, "*podemos dizer que em nossa cultura a necessidade de aprender se estendeu a quase todos os rincões da atividade social. É a aprendizagem que não cessa*". Portanto, a aprendizagem permeia a vida e está em permanente acontecimento através de múltiplas e significativas interações, das quais transforma informações em conhecimentos e, a partir desses, promove a integração de saberes. A aprendizagem muda o sujeito e o mundo em concomitância.

Se a aprendizagem é de fato inerente à vida, por que muitas vezes ela passa a ser um problema para muitos de nós? Afirmamos a aprendizagem em sua possibilidade, porém seu fluxo não é linear: os fatores que participam de sua construção são múltiplos. A compreensão dos problemas de aprendizagem demanda a mesma complexidade, assim como a busca transdisciplinar é exigência no entendimento de seus processos. Na aprendizagem, tanto a sua fluidez como sua interrupção põem em jogo a constituição da autoria, incidindo nesse vértice o objeto de pensamento e de ação da Psicopedagogia.

As práticas da Psicopedagogia em relação à escola ocorrem no sentido de prevenir dificuldades, de promover os aspectos facilitadores da aprendizagem, buscando construir estratégias de intervenção junto à equipe pedagógica, para o atendimento das necessidades educativas dos alunos. Inerente às práticas está a postura clínica que envolve a escuta e o olhar atento às modalidades e aos esquemas de ação e significação dos sujeitos implicados na relação de aprendizagem. Em se tratando de espaço escolar considera-se, ainda, os elementos que

conformam social e culturalmente sua instituição, o que complexifica o campo de ação do psicopedagogo, pois no contexto escolar é importante considerar a singularidade da estrutura educativa e, sobretudo, sua função social.

A Psicopedagogia Clínica no âmbito escolar tem como objetivo assegurar e/ou ampliar as possibilidades de aprendizagem em todas as relações escolares. Como assessor ou membro da equipe, o psicopedagogo, sobretudo, constitui uma escuta. Tendo a escuta como estratégia principal, participa das discussões sobre aspectos concernentes à aprendizagem, promovendo situações em que os diversos segmentos possam refletir sobre suas práticas e seus dilemas. Desse modo, contribui para mediações entre os diferentes grupos envolvidos na relação do ensino e da aprendizagem, colaborando na formação continuada dos professores. A ampliação de conhecimentos sobre o aluno enquanto aprendiz e sobre os processos de aprendizagem em sua complexidade pode ser conjugada com as ações didático-pedagógicas que facilitam a aprendizagem e que, da perspectiva psicopedagógica, valorizam a autoria de alunos e professores enquanto ensinantes e aprendentes.

INTERLOCUÇÕES ENTRE PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Relações sociais e de aprendizagem no espaço escolar

O dia-a-dia da vida escolar estabelece as primeiras relações sociais, afetivas e cognitivas fora do ambiente familiar. Visto assim, é um cotidiano a ser explorado, permeado de inúmeros desafios, que pode se constituir como um ambiente favorável para criar interações em prol de várias formas de aprendizagem. No entanto, o ingresso na vida

escolar é acompanhado das mais variadas tramas vivenciais, desde situações que ensejam a socialização e a aprendizagem em primeira instância, como aquelas geradas pela necessidade de afastar precocemente as crianças pequenas dos cuidados familiares. A inserção no ambiente educativo infantil, segundo cenário das relações sociais da criança, é o momento em que, geralmente, ocorrem as primeiras interações com outras pessoas, quando o sujeito, ao expor-se a outros desafios, diversifica seu processo de socialização com a possibilidade de desenvolver novas habilidades.

Embora uma considerável parcela das propostas escolares privilegie o desenvolvimento cognitivo, na perspectiva da Psicopedagogia Clínica compreende-se aprendizagem como uma articulação entre o conhecimento e o saber, de forma singular, realizada através da relação estabelecida entre *ensinante e aprendente** em suas histórias de vida, pressupondo-se aí a diversidade de *objetos* de conhecimento.

A Psicopedagogia, como campo de conhecimento, estuda a aprendizagem, buscando entender os processos, as relações, as significações e as situações contextuais de sua ocorrência. A partir da compreensão desses processos, participa da elaboração de estratégias favorecedoras de seu desenvolvimento e de alternativas para superar fatores o que entravam. Desse modo, em relação ao cotidiano escolar, a Psicopedagogia busca o contato com as múltiplas relações de aprendizagem, procurando contribuir para o estabelecimento de situações saudáveis** nos vínculos entre os envolvidos na construção do conhecimento. Seus profissionais levam em conta os aspectos socioculturais da circunvizinhança escolar, a variedade dos espaços da escola, além daquele que mais lhe caracteriza – a sala de aula.

* Os conceitos de ensinante e aprendente são específicos da Psicopedagogia e foram introduzidos por A. Fernandez (1991) em *A Inteligência Aprisionada*. Referem a singularidade das relações para além dos papéis históricos de professor-aluno, dando conta de lugares flexíveis por onde circula a aprendizagem. Por outro lado, esse deslocamento indica a triangulação dos lugares e das significações em relação a um terceiro vértice apresentado como o objeto de conhecimento.

** Situações saudáveis referem ações promotoras de efetiva aprendizagem.

Assim, a Psicopedagogia considera todas as variáveis citadas como oportunas para compartilhar conceitos e valores básicos que se produzem na convivência, visando ao desenvolvimento de um currículo, cuja intervenção didático-pedagógica privilegie, ao mesmo tempo, o reconhecimento através da *autoria de pensamento** e a valorização da diversidade. Nessa perspectiva, também a relação escola-família e suas diferentes atribuições na constituição dos processos de aprendizagem deve ser referida como fator interveniente nos fluxos que lhe são favoráveis.

Família e escola

O papel da família foi e continua sendo fundamental na educação de crianças e isso inclui o acompanhamento envolvido e interessado pela vida escolar de seus filhos e, melhor ainda, quando essa incumbência é feita amorosamente. As relações entre família e escola pressupõe exercício de autoridade e reconhecimento de seus mútuos papéis sociais para com a aprendizagem. No entanto, as mudanças sociais, culturais e econômicas, desde meados do século XX, têm alterado substancialmente os modos de vida, as configurações familiares e incidem diretamente nessa relação com a escola, requerendo um permanente diálogo para que os contratos entre ambas as partes possam atualizar-se e explicitar suas responsabilidades em benefício da educação das crianças.

Atualmente, faz-se necessário abrir espaços para o estabelecimento de conexões entre família e escola – às duas instituições – cabe a análise das mudanças provocadoras de não saber que nos tornam vulneráveis aos aspectos iatrogênicos da globalização. Escola e família, por meio de seus agentes, correm os riscos da omissão e da dissolução das referências enquanto adulto responsável, mas, têm o poder, com sua criatividade, de buscar novas formas de cuidado e de exercício de autoridade.

As relações do complexo universo que envolve o aprender sustentam as relações entre a família e a escola, considerando as possibilidades e os entraves que podem ocorrer, na perspectiva das parcerias estabelecidas ou não. Turkenicz² indica alguns fatores, tais como o aumento significativo da expectativa de vida, a diminuição da natalidade, o aumento dos índices de separações e divórcios, resultando em novas configurações familiares e parentais. Ainda salienta que, a família constitui um dos poucos valores seguros e desejados por homens, mulheres, crianças e adolescentes de todas as condições sociais.

Significações sociais, afetivas e cognitivas nas relações escolares

As funções até aqui atribuídas ao espaço e ao cotidiano escolar assinalam aspectos promotores da aprendizagem, contudo, em suas tramas habitam outras – as funções que dão conta de sua gênese social e dos mandatos culturais que se manifestam, sobretudo, no reprodutivismo e nas estratégias de exclusão, questões que dentre outras fazem parte da problemática educacional do Brasil. Esses problemas mais amplos indicam antigos padecimentos sobre as desigualdades sociais, culturais e econômicas da nação e interferem na distribuição de bens, não só econômicos, mas sobretudo, culturais e, nos índices de aproveitamento escolar. No contexto dessa amplitude adere um novo desafio e os problemas dele decorrentes, com a implementação da escolaridade em nove anos.

A escola continua tendo potencial para ser espaço privilegiado de acesso aos bens culturais, mediante a interação de pessoas de diferentes segmentos, tais como os que compõem a chamada comunidade escolar, sempre que os vínculos entre elas possam sustentar os mais fundamentais princípios de sua existência. Enquanto instituição, a escola pode continuar lutando para sustentar sua função social mais positiva: o acontecimento da aprendizagem.

* *Autoria* é considerado objeto prioritário, portanto básico e peculiar da Psicopedagogia. Consulte especialmente A. Fernandez em *O Saber em Jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Nesse sentido, a escola mantém a oportunidade de criação constante de um cotidiano articulado com seu tempo, seja pela renovação de valores morais, seja pela consolidação de valores fundamentais que se implicam na construção conceitual das mais variadas áreas de conhecimento. A alfabetização e o letramento são porta de entrada para aceder aos bens culturais e, nesse sentido, sua efetivação é uma questão de inclusão.

Este relevante papel social voltado para a produção de aprendizagem envolve a constituição de espaços para ensinar a pensar e, tudo que daí possa decorrer. Refletir, pesquisar, avaliar e auto-avaliar-se são ações mais intensas quando vividas em formas cooperativas que exercitam a cidadania. É desse modo que os sujeitos aprendentes – professores e alunos –, podem tornar-se conhecedores de si mesmos, autores de suas próprias metas e meios. Isso significa que os participantes desse processo aprendem e ensinam a conviver e a interagir ao mesmo tempo que constroem conhecimentos e integram saberes.

O ingresso nos ciclos de formação do ensino fundamental de crianças aos 6 anos faz com que nos deparemos com a concretude dos dilemas da atual proposta. Embora a idade, propriamente dita, não deva ser o critério principal, pois como referência biológica é importante, mas não suficiente para encontrarmos a melhor alternativa pedagógica. Cabe ressaltar que a questão requer análise histórico-social junto ao componente biológico, pois a aprendizagem não se faz sem contexto.

O que está em jogo é exatamente o sentido de infância e o tratamento que queremos dar a ela. Como contexto nacional temos os argumentos de que o Brasil é o último país da América Latina a dar início ao processo escolar antes dos sete anos e, que a medida deixaria mais equilibrada a oportunidade de acesso à alfabetização entre alunos frequentadores de escolas privadas e públicas. No entanto, os profissionais da educação têm consciência da diferença de tratamento na educação infantil e no ensino fundamental para uma criança de seis anos. Nós, profissionais da Psicopedagogia, defendemos o direito ao lúdico como equivalente ao direito de aprendizagem e

compatível com as necessidades simbólicas da criança. Também, os pesquisadores têm disponibilizado pertinentes avaliações, como Barbosa³, que destaca a necessidade de se ter em conta as diferentes culturas que marcam a educação infantil e o ensino fundamental: enquanto a educação infantil oferece propostas diversificadas e abrangentes e olha a criança de um modo mais integral, o ensino fundamental oferece propostas mais homogêneas e olha a criança como aluno.

Seguindo uma abordagem interdisciplinar, Barbosa³ refere as sutilezas que diferenciam os conceitos de *criança*, *infância* e *aluno*. Criança corresponde ao ser humano de pouca idade; infância é o modo como esse ser pode ou não viver sua vida nesse período e, aluno é um sujeito produzido por longo processo de disciplinarização e aculturação. Por este prisma, iniciar mais cedo não deve ser equivalente a ingressar em um esquema escolar cujo sistema de avaliação, em sua maioria, é competitivo. É preciso ter presente que a infância teve garantidos os seus direitos no país, através da Constituição, da ECA e da LDB. E, o Sistema Nacional de Educação estabelece as ações pedagógicas para o que está convencionado como infância, determinando proposições que contemplem a multiplicidade e a diversidade de seus sujeitos, bem como o reconhecimento de suas capacidades cognitivas, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

INTERLOCUÇÕES ENTRE PSICOPEDAGOGIA E HISTÓRIA SOCIAL

As conexões entre as invenções da escola, da família e da infância

A emergência de um novo discurso sobre a escola – o ensino em nove anos - enseja a reflexão sobre alguns aspectos que considerem a história social da atividade escolar e o significado sócio-cultural desse espaço. Nesse sentido, uma variedade de conceitos, tais como os de *infância*, de *família* e *escola*, se emaranham em suas genealogias, tornando inviável qualquer tentativa de análise que os dissocie. Com a Psicopedagogia e sua possibilidade transversalizar, podemos buscar para essa análise aqueles

pontos de confluência teórica onde se imbrica a complexidade da aprendizagem.

Por um lado podemos indicar a articulação da escrita como criadora de uma necessidade ancestral de transmissão, pois, como refere Huertas⁴, o surgimento das primeiras culturas urbanas, no delta do Tigre e Eufrates*, gerou formas de viver que requeriam seu registro organizado e detalhado. O armazenamento de registros administrativos, contas e transações agrícolas não podia contar apenas com a memória, e assim, com a escrita nasce a necessidade de formar escribas e, para tanto, foram criadas as “*casas de tabuinhas*”, registro histórico de espaço para o ensino da escrita.

Tais espaços contribuem para a sistematização da transmissão e podem ser compreendidos em sua dimensão de aprendizagem, tendo em vista a utilização de métodos que incluíam a prática de cópia e recópia pelos aprendizes, até que fossem capazes de reproduzir o sistema da escrita. Apenas os socialmente privilegiados tinham acesso a essas práticas, dedicando-se muitos anos ao domínio deste código, sob severa disciplina. Em diversas culturas, a escrita constituiu-se como memória de civilização, tornando-se objetivo primordial da aprendizagem formal.

Também entre os gregos, nos primórdios da civilização ocidental, os espaços de transmissão são referidos em seu limitado acesso, aos adultos, principalmente, para o ensino da filosofia. O estudo da iconografia contribui através das obras de Rafaelo Sanzio, com *Aula em Atenas* e de Rembrandt, com *Aula de Anatomia*** . Já Huertas^{4***} refere um significado bastante inusual para *escola*: tempo de ócio. Salienta-se,

contudo, que esses espaços nos quais os gregos adultos desfrutavam de tempo livre eram espaço abertos.

Da mesma forma, um grande espaço aberto é a obra de Bruegüel, que viveu entre 1525 e 1569, denominada *Jogos*, ela tanto simboliza os modos como ocorriam as aprendizagens – trocas totalmente espontâneas, entre as várias faixas etárias, como indica formas de viver – as residências abertas, para um espaço que pode ser entendido como a rua. Mais curioso nessa obra medieval é a ausência de crianças, isto é, elas ali estão, não com as feições como nós as representamos, mas no modo como eram compreendidas naquela época: *adultos em miniatura*, conforme nos aportam os importantes estudos de Ariès⁵.

Com as pesquisas sobre a história social de Ariès, aprendemos que infância e família são conceitos criados entre os séculos XIX e XX, ambos criados de propósitos nada inocentes. As concepções então vigentes dão conta do tempo reduzido de infância e do ingresso precoce nas atividades dos adultos. Se nos primeiros anos havia certa atenção, às vezes, tratamentos equivalentes a um animalzinho de estimação, a predominância das ações estavam voltadas aos cuidados alimentares e, mesmo a transmissão educativa ocorria fora do controle familiar. Embora estejamos encontrando nossas próprias formas de desconstituir a infância, nos impactamos com o anonimato e com o infanticídio tolerado pela moralidade neutra, como o foi até o fim do século XVII.

Quando a civilização conquista um novo lugar para a criança - a infância, também suscita uma outra concepção de família, agora forjada

* Próximo ao atual Iraque.

** Os pintores Rafaelo Sanzio, que viveu entre 1483 e 1530, em sua obra *Aula em Atenas* e, Rembrandt, que viveu entre 1606 e 1669, em sua obra *Aula de Anatomia*, nos legaram o registro da presença dos adultos nos seus espaços (www.br.geocities.com); já Velazquez produziu *Las niñas*, entre 1634-1635 <http://www.museoprado.es>

*** O autor indica o ensino das letras para crianças e destaca a etimologia da palavra escola: (...) *as crianças gregas iniciavam suas aprendizagens de leitura e escrita e a SKHOLE, literalmente ócio e tempo livre, foi o nome atribuído aos primeiros grupos de filósofos reunidos em torno de um mestre de prestígio. Convém ressaltar a ironia etimológica da origem da palavra escola, com a aprendizagem da leitura e escrita para o grupo de adultos liberados de suas atividades produtivas, dedicando seu tempo livre para atividade filosófica.* (...).

pelas demandas pré-industriais. A emergência das concepções de infância e família atende à diminuição drástica da população europeia que se fazia sentir nos campos e nos exércitos. Várias forças sociais se voltam para a necessidade de reconfiguração de papéis que vão incidir sobre a criança, a mulher e, finalmente, sobre a família.

Em parte, está formado o cenário para a invenção da escola. Enquanto à mulher é atribuído o papel de mãe – tornado sublime pela consolidação da imagem sagrada da mãe de Deus, a vida social no século XIX se polariza em torno da família e da profissão. A família, então, se organiza em torno da criança que passa a centralizar cuidados, o controle da natalidade e a exigência de espaços privados. Altera-se o índice de mortalidade infantil, a criança obtém direito ao batismo, ao nome próprio, aos cuidados do corpo morto. A obra de Ariès, rica em indicações iconográficas utilizadas em sua pesquisa, destaca a consagração da infância pela presença imagética da alma: a Madona* segura uma criança embrulhada em panos, deixando a nudez para os inominados.

Durante a Idade Média e até o século XVIII, aquilo que se configuraria como conhecimento era transmitido mediante convivência, nas quais ocorria a mistura de idades e a comunicação do saber-viver e do saber-fazer. Porém, a crescente industrialização e outras formas de trabalho nos meios em urbanização exigiam, novamente, que as crianças fossem tomadas aos cuidados não familiares. Desse modo, temos mais um elemento para a conformação da escola, que, segundo Varela e Uria⁶, nasceu no interior de sociedades estratificadas e hierarquizadas e perpetuou-se às sociedades atuais, pouco se adequando às demandas de justiça e igualdade.

Como vemos, não é de hoje que se faz dos movimentos da escola o vetor de muitos estudos. Segundo Varela e Uria⁶, é necessário *remontar-se a história, buscando discursos e práticas*. A escola pública, gratuita e obrigatória, instituiu-se na pas-

sagem entre os séculos XIX–XX, porém forjou-se desde o século XVI, e para conhecer como se montaram suas peças é preciso rastrear continuidades obscuras, certos encaixes, articulações de interesses e relações de poder. Sobretudo, é preciso compreender como vem ocorrendo sua manutenção e sua mudança ao longo dos anos, como importante fator de entendimento da escola hoje.

As condições sociais de aparição da escola indicam cinco principais elementos: definição do estatuto da infância; criação de um espaço específico destinado à educação de crianças; um corpo de especialistas sobre a infância; destruição de outros modos de educação; institucionalização, propriamente dita, da escola, ou seja, a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pela legislação⁶.

Nos primórdios dessa história, a escola assume a educação integral e as crianças são separadas dos adultos. A predominância das escolas, mesmo as públicas, sob cuidados de congregações religiosas contribuiu para o caráter de moralização e religiosidade vinculado à educação. Diferente, pois, das escolas gregas para adultos, nas quais a forma de acesso ao conhecimento era a partir de problemas práticos da vida: a academia de Platão recorria ao método socrático maiêutico que se baseava nos diálogos, dirigindo-se mais à persuasão do que à repetição. Huertas⁴ relata que, nas escolas religiosas, o ênfase ficava centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Mesmo assim, a escola ensinava a ler e escrever não como um meio de ter acesso a outros saberes, mas sim como um fim em si mesmo. Já Varela e Uria⁶ destacam que desde seu surgimento a escola foi segmentada conforme a hierarquia social, desde sempre determinada pelas condições econômicas.

Se pensadores como Montessori, Pestalozzi e Fröebel dentre outros, conforme indicados por Jean Piaget⁷, difundem perspectivas mais abonadoras para a escola, deslocando os valores

* São exemplares as Madonas de Botticelli, que viveu entre os anos de 1445 e 1510. (<http://www.pitoresco.com.br/universal/botticelli/botic.htm>).

mesquinhos do mero controle social para os que engrandecem esse espaço e seus profissionais, na segunda metade do século XX as transformações da escola são mais evidentes. As escolas públicas foram reconhecidas pela qualidade de seu ensino, mas cabe salientar que recebiam as classes consideradas média e alta. Somente, quando ganha força o movimento pela educação como direito de todos e ocorre o ingresso massivo de classes socioeconômicas desfavorecidas é que se torna evidente a que população se destinava seu ensino. Desde então, se aprofunda a segmentação entre escolas públicas e privadas em relação às classes sociais e a qualificação do ensino.

A Constituição de 1988 consolida o acesso, no entanto, abre a porta para outros dilemas, pois o direito de aprender ainda não é reconhecido. Nesse cenário se agrega a globalização, a hegemonia capitalista, a mudança na disposição das informações, o que dá à escola mais outro sentido: deixar de ser um espaço privilegiado em relação à informação e sua transmissão.

As análises formuladas sob a perspectiva sócio-histórica* adquirem sua real dimensão diante de velhos e novos problemas da educação, à medida em que compreendemos a infância, a escola e a família como concepções construídas e, portanto, mutáveis em cada sociedade. Assim, frente aos desafios e dilemas advindos da atual proposição de ensino em nove anos cabe uma pergunta fundamental – trata-se de reiterar nosso saber sobre a criança em relação a cada época: quem são as crianças de hoje?

DIÁLOGO COM PSICOPEDAGOGAS: O ENSINO DE NOVE ANOS

Com o intuito de vincular uma discussão teórico-prática, utilizamos o recurso de entrevistas com profissionais em Psicopedagogia atuantes no âmbito escolar público ou privado. Convidamos as colegas – membros associados da ABPp/RS: Denise Maia, Magali Lima Mo-

raes, Marcia Dimer, Susi Sá e Tania Franciosi, considerando suas vinculações ao tema, suas experiências profissionais, suas presenças no dia-a-dia da escola, seus lugares como referências junto aos fundamentos teóricos e aos saberes da Psicopedagogia.

Para a realização deste ensaio encaminhamos um convite justificando a escolha do tema e das colegas, acrescido de um roteiro, no qual explicitamos questões que poderiam ser atendidas, conforme a entrevistada o desejasse.

Nosso objetivo foi utilizar um instrumento de entrevista semi-estruturada (Quadro 1). Para análise das perspectivas apresentadas pelas colegas procuramos agrupar suas considerações de acordo com a relevância despertada pelas questões.

Quadro 1 – Questões possíveis para compor um ROTEIRO
• Como entendes essa providência legal quanto ao seu efeito em relação a crianças, pais e professores?
• A escola em que trabalhas já tinha uma prática voltada para o início da alfabetização aos seis anos?
• Como começou, como foi o processo?
• Pensas que as escolas que estão começando agora estão em desvantagem?
• Essa medida equivale ao trabalho desenvolvido na chamada “pré-escola”?
• Como estão reagindo os pais com as mudanças?
• Os professores de tua escola como têm feito para atender às demandas de formação, de planejamento e de práticas?
• Soubemos que os pais ainda estão em dúvida se o filho “pulou” um ano e com isso irá se prejudicar, ou se o currículo “desceu” e com isso o filho começa a aprendizagem escolar mais cedo. Observas esse tipo de consideração?
• Essa nova situação tem proporcionado oportunidades de discussão sobre potenciais diferentes experiências e ritmos dos alunos em relação à aprendizagem escolar?
• Qual é sua posição sobre o tema?

* Essa análise sempre conduz a situações paradoxais: assinalam a mutabilidade conceitual e os deslocamentos em função das forças sociais e das demandas econômicas, ao mesmo tempo em que faz perdurar certos dispositivos que se reproduzem em formatos diferentes conforme a época.

Diante da implementação legal e o desencadeamento das atividades escolares voltadas para o ensino em nove anos, sintetizamos os relatos das psicopedagogas em relação às temáticas que compunham as questões. As es-

colhas feitas pelas convidadas contempla com mais ou menos ênfase os temas, de modo que nossa análise se estabeleceu de acordo com essa tendência. A relevância dos aspectos mais abordados está exposta no Quadro 2.

Quadro 2 – Demonstrativo dos aspectos temáticos de maior prevalência nas entrevistas realizadas com cinco psicopedagogas sobre ensino fundamental em nove anos – Porto Alegre, 2009.	
Principais efeitos da providência legal	• Garantir dois anos de trabalho na alfabetização;
	• Garante o acesso das crianças de 6 anos na escola;
	• Nos coloca em patamares similares aos dos demais países sul-americanos e europeus;
	• Amplia simultaneamente o acesso e reforça a obrigatoriedade da matrícula;
	• Oferece vantagem para criança de escola particular que vem de uma educação infantil e já trabalhou as habilidades que contribuem para a leitura e escrita;
	• Pode ser vantagem na escola pública se for oportunizado à criança o espaço de brincar e socializar-se ao ambiente escolar e assim, entrar para a primeira série com seis anos como acontecia há anos no ensino particular;
	• As pessoas ainda estão muito confusas;
	• Reflexão que estamos fazendo e os vários olhares que estamos nos dispondo a dar;
	• Possibilidade de flexibilizar o tempo para a alfabetização, que estava engessado em 1 ano.
A lei e a alfabetização	• Já começava antes: para a criança que completava 6 anos até dezembro do ano anterior à primeira série;
	• Currículo pelo Método Montessori propõe alfabetizar a partir do momento em que cada aluno demonstra interesse e motivação;
	• No primeiro ano dos ciclos havia um trabalho de desenvolvimento de habilidades, porém, como as crianças já tinham entre 7 e 8 anos de idade, algumas professoras, no 2º semestre, introduziam uma prática voltada para o início da alfabetização.
Significações para as escolas	• Grande alteração nas escolas públicas;
	• Pensar que a qualidade não se resolve simplesmente começando mais cedo;
	• É uma proposta nova; necessita dedicação;
	• É um trabalho diferenciado, que envolve um novo planejamento, novas metas, e, um aspecto muito importante, a obrigatoriedade.
	• Na escola particular, a criança já teve educação infantil, desenvolveu as habilidades previstas, então, já poderia ir para a 1ª série e terminar antes o ensino fundamental, entrar no ensino médio e passar no vestibular, sem cursinho.
Primeiro ano e educação infantil	• Não pode confundir: a lei é bem clara nesse sentido – não se trata de estender a educação infantil, o trabalho de 1º ano deve ter foco na alfabetização, mas com mais tempo;
	• Se há confusão a criança perde porque – nos casos em que, não teve educação infantil, foi pouco estimulada, chega numa escola que quer alfabetizar;
	• É preciso garantir que as crianças brinquem;
	• É importante descobrir as habilidades escolares, conhecer caderno com linhas, aprender a ficar sentado junto com aprender a ler;
	• Que se possa repensar a educação infantil como um período de constituição de um sistema de representação e de simbolização que são básicos para a saúde mental do ser humano e para o qual o brincar é fundamental e precisa ser respeitado e não abreviado ou ignorado.

Continuação do Quadro 2	
Significações para os pais	• Alguns pensam que é só mais um ano para pagar de escola;
	• Alguns acham que pode ajudar em termos de vestibular: talvez seu filho chegue ao ensino médio mais preparado e consiga passar no vestibular mais cedo;
	• Os pais estão atentos às mudanças, acompanhando o desempenho e a postura de seus filhos(as); procuram esclarecer suas dúvidas e tomam consciência do processo;
	• Os pais (educação infantil) cobram dos professores trabalhos de alfabetização que prepare a criança para fazer uma primeira série com menos dificuldades.
Posições sobre os professores	• Estudar: a escola organizou grupos de estudos semanais, os professores estão estudando e adequando o currículo;
	• As formações são políticas ou para cumprir o calendário, os professores precisam lutar;
	• Em escola particular se sentem pressionados, temem que aumente a perda do tempo de brincar para as crianças;
	• Precisam pensar em estimular a riqueza da diversidade e da participação envolvendo o aluno; há mais tempo para trabalhar um vasto leque de conteúdos;
	• Refletir sobre as vantagens para todos, pois as crianças têm mais tempo para se alfabetizar e para trabalhar conteúdos básicos;
Lugar da criança e da infância	• Um tempo maior para respeitar os diferentes tempos das crianças, menos pressão em termos de resultados e com abertura para o lúdico;
	• Pensar nas crianças: até então, tinham que esperar um ano mais para iniciar o ensino fundamental e, muitas vezes, estavam também privadas de um bom trabalho na educação infantil;
	• Oferecer à criança um ambiente escolar que reflita seu próprio mundo, respeitando seu ritmo, suas diferenças e individualidades, suas possibilidades e limitações;
	• Que haja respeito pelo ritmo próprio, pela singularidade e para a constituição do sujeito;

FINALIZANDO

Compartilhar as contribuições de profissionais cuja proximidade com os espaços escolares e a formação em Psicopedagogia, bem como as reflexões oriundas dessa escuta e da busca por elementos conceituais é o que corresponde, nesse ensaio, aos aspectos conclusivos, caso resultasse de uma pesquisa. Simplesmente explicitamos e socializamos as nossas preocupações e as de várias outras profissionais no intuito de contribuir para uma reflexão ampla e duradoura, tal como merece o tema.

Consideramos as posições e as experiências diferenciadas de cada uma como parte da diversidade de olhares, das suas próprias escutas, dos espaços socioculturais de suas inserções. Contudo, nos abstermos de qualquer pauta com-

parativa entre as suas posições, entre as da cada uma e as nossas e todas as proposições teóricas.

Mais do que finalizar com indicações e recomendações conclusivas, salientamos a necessidade permanente do diálogo entre nós psicopedagogas/os; nossa com segmentos de professores e pais. Acreditamos na perspectiva de que todos estamos aprendendo com esse novo desafio educacional e que as trocas entre pares e díspares sustenta a qualidade das nossas ações e a coresponsabilidade que tais aprendizagens promovem como efeito de autoria nos processos de subjetivação do qual fazemos parte.

Nos parece pois sensato continuar perguntando sobre quem são as crianças hoje e no que se sustenta essa pergunta – crianças são “atravessadas” pelos efeitos de infância produzidos em pro-

cessos sociais, culturais de cada época/sociedade. Os nossos discursos e as nossas práticas estão, neste exato momento, constituindo uma história.

Está sob nosso poder atender aos aspectos que se entrelaçam em diversas polêmicas sobre a infância: o que pode haver entre perder o lúdico com a entrada no sistema escolar fundamental e os acessos que as crianças dispõem hoje e que a tornam mais familiarizadas com a escrita e seus suportes? O que pode haver entre as discrepâncias da distribuição de acessos, pois sabemos que as crianças de classes populares são as mais desprovidas de ambientes “alfabetizadores”?

Nesse sentido e, finalizando, seguimos o pensamento de Barbosa e Horn⁸, para as quais precisaríamos ultrapassar a dicotomia, ou seja: o novo suscita um lugar novo e outra posição de ação. Não podemos continuar pensando na separação – de um lado a educação infantil, de outro, o ensino fundamental. Estamos convoca-

dos a pensar em algo novo, que, da perspectiva pedagógica, se configure como inventivo e integrador entre alfabetização e letramento, no qual se afirma o direito ao lúdico, o uso de linguagens simbólicas, a efetivação de relacionamentos afetivos e de ocupação com o meio ambiente natural e social, cuja intencionalidade contribua para a organização do tempo e do espaço em projetos significativos. E, sob a perspectiva psicopedagógica, é mais uma vez o olhar e a escuta sobre os processos, os entrecruzamentos, as vicissitudes entre as singularidades dos que deles participam que demarcam nosso território de ação. A defesa ao lúdico extrapola os aspectos cognitivos demandados pela escolaridade, ela se coloca em uma dimensão de maior radicalidade na conjuntura da aprendizagem em espaços e tempos ao longo da vida. Trata-se do direito de aprender de acordo com a própria singularidade.

SUMMARY

Psychoeducation in everyday school dilemmas and discoveries: with teaching nine years

Magnification of elementary school for nine years has been provoking discussions and impasses, despite being a current practice in a parcel of private schools in the country. The current recommendation is to not anticipating content and yes a readjustment of structural and pedagogical conditions so that, effectively, there may be a qualification in elementary school. The opportunity to contribute to the reflection on the theme articulate three movements: seeking testimonials from professionals entered into everyday private and public school; organize conversation theoretical standing thought and action of Psychoeducation on its interfaces with Education, Pedagogy and Social History, so the place of childhood problematizing in our current society and thereby understand, learning relations that present themselves in this new school setting. The third movement articulates the testimonials and the conversations in order to understand how the plot in everyday school the theme addressed.

KEY WORDS: Psychoeducation. Family. Child. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Pozo JI. Aprendizizes e mestres: uma nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed;2002.
2. Turkenitz A. Famílias ocidentais no século XX. In: Franceschini I, Portella FO, org. Família e aprendizagem relações necessárias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2008.
3. Barbosa MCS. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares. In: Educação e sociedade. Campinas: 2007. Vol. 28.
4. Huertas J. A. Motivación querer aprender. Buenos Aires: Aique;2001.
5. Ariès P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar;1978.
6. Varela J, Uria F. Arqueologia de la escuela. Madrid: Piqueta;1991.
7. Piaget J. Psicologia e Pedagogia. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998.
8. Barbosa MCS, Horn MGS. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed; 2008.