

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL

**O QUE É SER CRIANÇA
E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA**

**CURITIBA
2008**

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL

**O QUE É SER CRIANÇA
E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

**CURITIBA
2008**

Catálogo na publicação
Sirlei R. Gdulla – CRB 9º/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

A485 Amaral, Arleandra Cristina Talin do
 O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba / Arleandra Cristina Talin do Amaral. – Curitiba, 2008.
 125 f.

 Dissertação(mestrado), Setor de educação, Universidade Federal do Paraná.

 1. Ensino fundamental – Curitiba – 2007. 2. Ensino fundamental – currículo – Curitiba. 3. Educação de crianças – Curitiba. I. Título.

CDD 372.07
CDU 373.3

FOLHA DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, DR^a ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA e DR^a GIZELE DE SOUZA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA		Aprovada
DR ^a ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA		Aprovada
DR ^a GIZELE DE SOUZA		aprovada

Curitiba, 07 de julho de 2008

Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao meu filho, Pedro Henrique.

Pelo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À instituição que generosamente me acolheu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todas as crianças que, por meio de suas múltiplas linguagens, fizeram-se presentes nesse texto.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva, que acreditou na relevância desse trabalho e contribuiu significativamente para meu aprimoramento como pesquisadora e profissional.

À Professora Doutora Eloísa Acíres Candal Rocha e à Professora Doutora Gizele de Souza pelas valiosas sugestões na banca de qualificação.

A todos os professores e colegas do mestrado, especialmente aos amigos Daniele Saheb e Luciano Blasius, companheiros de muitas inquietações e alegrias.

Aos meus pais, José e Nair pelo apoio e incentivo constantes.

À Na, minha irmã, pela paciência e bom humor com que compartilhou comigo os momentos de stress e angústia.

Ao Lu, pela compreensão às ausências, pelo amor incondicional e pela parceria técnica no desenvolvimento desse trabalho.

E, em especial, agradeço ao Pedro Henrique, meu filho, por ter aceitado com paciência os longos períodos de distanciamento que o desenvolvimento desse trabalho nos impôs.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, por que alta vive.

Fernando Pessoa, Odes de Ricardo Reis

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de idade entre cinco e seis anos, que freqüentavam uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, em uma escola de educação integral no município de Curitiba. O marco referencial está articulado com uma concepção que identifica a criança como um sujeito social, atuante, capaz de posicionar-se frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação, registrada em "diário de bordo", como principal instrumento de coleta de dados na pesquisa de campo. O texto destaca a ampliação do ensino fundamental, retratando as peculiaridades desse processo no Estado do Paraná, onde o ensino fundamental de nove anos, contrariando a legislação nacional, foi implementado para muitas crianças de cinco anos e a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos aconteceu, de forma atípica, no decorrer do ano letivo de 2007. Assim, o foco principal foi analisar as estratégias que as crianças constroem, entre elas e com os adultos, para apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Para tanto abordam-se as mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico no interior da escola, buscando identificar as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola. Como resultados da pesquisa destaca-se que os posicionamentos das crianças, quanto à transição da educação infantil para o ensino fundamental, indicaram que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos tem exigências em demasia e que, na educação infantil, o tempo é melhor distribuído. As análises das estratégias utilizadas pelas crianças para apropriarem-se dos processos educativos na transição da educação infantil para o ensino fundamental, possibilitaram perceber que elas criam estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula. Os diálogos e interações das crianças, com seus pares e com os adultos apontaram que elas possuem um entendimento abrangente do mundo, uma vez que discutem temáticas complexas como gênero, classe, raça-etnia, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola. Como considerações finais, reitera-se o entendimento da criança como um sujeito social e histórico, que produz cultura e é nela produzido, sendo, portanto, um interlocutor legítimo das pesquisas educacionais voltadas à compreensão da infância. Ressalta-se, ainda, a importância do diálogo com as crianças, como uma possibilidade de contribuir para uma mudança de paradigma que culmine na construção de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das muitas infâncias e, na questão específica da mudança para o ensino fundamental de nove anos, as crianças consideraram a antecipação que vivenciaram como repleta de impropriedades.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Culturas Infantis. Ensino Fundamental de nove anos. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work searched to understand what it is to be a child and live the childhood in the school. The subjects of the research were children at the age of five and six years old, who attended a first grade group of the Elementary School of Nine Years, at a school of integral education in the district of Curitiba. The referential research-mark is articulated with a conception, which identifies the child as a social subject, active, able to stand before the experiences lived in his/her day-to-day life. As the methodology, an ethnographic qualitative research was developed, which had the observation registered in an "on board diary" as the main instrument to collect the data in the field research. The text highlights the expansion of the Elementary School, portraying the peculiarities of this process in the State of Paraná, where the Elementary School of Nine Years, opposing to the national legislation, was implemented for many children at the age of five, and the transition of the kindergarten School to the first year of the Elementary School of Nine Years happened in an atypical way during the academic year of 2007. Thus, the main focus was to analyze the strategies that the children build among themselves and with the adults in order to appropriate of the educational processes in the transition of the kindergarten education to the first grade of the Elementary School of Nine Years. For that, it is approached the changes occurred in the organization of the pedagogical process within the school in the search of identifying the children's perspectives about what it is to be a child and live the childhood in the school. As the result of the research, it is remarked that the children's position about the transition from the Kindergarten Education to the Elementary School Education indicated that the first year of Elementary School of Nine years has overloading requirements and that in the Kindergarten Education, time is better distributed. The analyses of the strategies used by the children to appropriate themselves of the educational processes in the transition from the Kindergarten Education to the Elementary School, allowed the be perceived that the children create individual and collective strategies for either to follow or break the rules, using creative transgressions, which allow them to find gaps to bring out their playfulness, creating spaces to play inside and outside the classroom. The children's dialogues and interactions with their pairs and the adults point out that they have a privileged understanding of the world, as they are able to discuss complex themes such as gender, social classes, ethnic-race, presenting a bigger repertoire for debates than that explored by the school. As the final considerations, the children as a social and historical subject who produces culture and is produced in it, is here reinforced, thus, being a legitimate interlocutor of educational research toward the childhood understanding. The importance of the dialogue with the children is also pointed as a possibility to contribute to a paradigm change, which culminate in the construction of more coherent pedagogical propositions with the many childhoods' specificities, and in the specific matter of the change to the Elementary School of Nine years, the children considered the anticipation they experienced as full of improprieties.

Keywords: Childhoods. Children. Childhood Cultures. Elementary School of Nine Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS...	14
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO EM CICLOS – ANOS INICIAIS.....	45
FIGURA 1 – A ESCOLA PRIMÁRIA.....	50
QUADRO 3 – COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO.....	52
PLANTA 1 – A SALA DE AULA.....	53
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 1º SEMESTRE.....	57
QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 2º SEMESTRE.....	58
QUADRO 6 – FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS DA TURMA DO 1º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	59
QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA.....	86
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS DO 1º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	93
FOTOGRAFIA 6 – DESENHOS DAS CRIANÇAS.....	106
FOTOGRAFIA 7 – DESENHO SOBRE O LIVRO “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”.....	107

LISTA DE SIGLAS

CEB	-	Câmara da Educação Básica
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CEI	-	Centro de Educação Integral
CME	-	Conselho Municipal de Educação
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	-	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e do Desporto
SEB	-	Secretaria da Educação Básica
SESA	-	Secretaria de Estado da Saúde
SINEPE	-	Sindicato das Escolas Particulares
SISMAC	-	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
PMC	-	Prefeitura Municipal de Curitiba
UNCME	-	União Nacional dos Conselhos Municipais em Educação
UNDIME	-	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DOS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA....	11
1.2 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	13
1.3 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	21
1.4 CULTURAS INFANTIS.....	26
1.5 OFÍCIO DE CRIANÇA E OFÍCIO DE ALUNO.....	29
2 UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	34
2.1 POR QUE OUVIR AS CRIANÇAS?.....	34
2.1.1 Identificando os sujeitos da pesquisa.....	41
2.2 CARACTERIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA.....	43
2.2.1 A comunidade escolar.....	51
2.2.2 O espaço escolar.....	52
3 COM A PALAVRA AS CRIANÇAS	56
3.1 AS CRIANÇAS, OS ADULTOS E A PESQUISA – PRAZER EM CONHECER...61	
3.2 O QUE MUDA NA VIDA DAS CRIANÇAS COM A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL...72	
3.3 ATENDENDO E SUBVERTENDO REGRAS – VIRAR PELO AVESSE.....	79
3.4 O BRINCAR NO ESPAÇO DA ESCOLA.....	88
3.5 PRODUÇÃO E/OU REPRODUÇÃO.....	95
3.6 GENERO, IDADE, CLASSE, RAÇA - ETNIA.....	101
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	126
ANEXO	128

1. INTRODUÇÃO

1.1 DOS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Esse trabalho de Dissertação tem sua base de interesse na pesquisa realizada no curso de especialização e busca ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento da mesma. É pertinente esclarecer que meu caminho, na educação, tem início anos antes do término da especialização, com o ingresso no curso de Formação Professores, em nível Normal, antigo Magistério, pois tão logo conclui o curso passei a atuar como professora de Pré à 4ª série na rede municipal de Curitiba e como professora de educação infantil (maternal e jardim I) na rede privada. Anos mais tarde, com a conclusão do curso de Pedagogia pude agregar, à minha experiência profissional, o trabalho como pedagoga de Centro Municipal de Educação Infantil.

Foi a partir dessa trajetória de professora e pedagoga de educação infantil que, no curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, desenvolvi um estudo monográfico intitulado: O Lúdico na Educação Infantil: Impasses e Descompassos na Relação da Ludicidade com a Escolarização, pois a presença diária em duas instituições destinadas ao trabalho com as crianças pequenas (de zero a seis anos): um Centro Municipal de Educação Infantil, como pedagoga e um Centro Municipal de Educação Integral, como professora de educação infantil, produziu o interesse de conhecer, com mais propriedade, a relação pedagógica que fazia com que as crianças de faixa etária e características tão semelhantes, fossem pedagogicamente tratadas de formas tão distintas. E foi esta diferenciação, muitas vezes empregada na organização do trabalho pedagógico, que originou a opção por estudar a infância na escola de ensino fundamental.

Como resultado da pesquisa desenvolvida na especialização, ao buscar o lúdico dentro do espaço da escola, encontrou-se uma rígida disciplina que foi descrita e analisada com base no pensamento de diversos autores, entre eles Foucault, que contribuiu para compreensão dos pressupostos da disciplinarização dos corpos. Todavia, ao ouvir o que professores, pais e profissionais da instituição

pensavam a respeito do lúdico, aguçou em mim a vontade de ampliar o campo de estudos e incluir as perspectivas das crianças no processo de pesquisa.

Com o término do curso de especialização, em agosto de 2005, movida pela vontade de ampliar a pesquisa e incluir a perspectiva das crianças no processo de investigação, em outubro do mesmo ano participei do processo de seleção para o mestrado em educação, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Cursei as disciplinas obrigatórias do curso, mantendo meu projeto inicial que tinha como objeto de estudo desvelar a educação infantil sob a ótica das crianças, tendo como sujeitos da pesquisa crianças da faixa etária entre cinco e seis anos, que freqüentavam a última etapa de educação infantil numa escola de ensino fundamental.

Durante esse período, mais precisamente em 2006, houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos e minha grande indagação, nesse momento, foi: Será que perdi “a minha criança” da educação infantil? Após as primeiras leituras, constatei que o ensino fundamental era de matrícula obrigatória apenas aos seis anos completos, então, a criança de cinco anos continuaria na educação infantil, nível de ensino ao qual dediquei mais tempo da minha vida profissional. Entretanto, essa situação foi alterada, pois, no estado do Paraná, esse processo teve algumas peculiaridades que fizeram com que as crianças de cinco anos ingressassem no ensino fundamental de nove anos, fato que influenciou a reestruturação do meu objeto de pesquisa.

Diante do exposto, apresenta-se o problema que orientou a realização desse trabalho: **Quais as estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?**

A partir dessa proposição, levanta-se a hipótese que: As crianças, mesmo sob a organização institucional da escola de ensino fundamental, ao apropriarem-se dos processos educativos o fazem ativamente, construindo estratégias de apropriação na interação com seus pares e com os adultos.

Nessa perspectiva, a pergunta inicial que orienta esse trabalho pode ser desdobrada em três objetivos específicos:

- Conhecer as interações criança/criança e criança/adulto, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de nove anos;

- Compreender o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, identificando os processos educativos da educação infantil e os processos educativos do ensino fundamental.

Identificar as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental.

Para tanto, o texto está dividido em três capítulos: No primeiro, apresento as aproximações com o tema; a fundamentação teórica sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos; o entendimento da infância como uma construção social e o significado das culturas infantis. No segundo capítulo, discuto a opção metodológica e caracterizo o universo da pesquisa. No terceiro capítulo intitulado: Com a Palavra as Crianças, apresento as análises realizadas a partir da coleta de dados no decorrer da pesquisa de campo, no intuito de possibilitar vez e voz às crianças. Como considerações finais, reitero o entendimento da criança como um sujeito social e histórico que produz cultura e é nela produzido, sendo, portanto, um interlocutor legítimo das pesquisas educacionais voltadas à compreensão da infância. Destaco, ainda, a importância do diálogo com as crianças na perspectiva de contribuir para construção de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades das muitas infâncias.

1.2 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste ponto do texto, faz-se necessário discutir e buscar esclarecer em que consiste a ampliação do ensino fundamental, de oito para nove anos de escolarização. Essa não é uma discussão recente, pois muitos estudos foram realizados nessa perspectiva, em âmbito nacional, desde a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, sendo indicado destacar as principais normatizações que orientam o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, entre elas a lei n.º 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação e propõe a “implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

Em maio de 2005, a lei 11.114/05 alterou o artigo 6º da LDBEN, tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no ensino fundamental. Esta lei modificou a idade de ingresso no ensino fundamental, mas não ampliou sua duração para nove anos. Somente em fevereiro de 2006 a lei 11.274/06, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, ampliando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
 FONTE: O autor (2007)

Como pode ser observado no quadro, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de escolarização se dá com o acréscimo de um ano no início desse nível obrigatório de ensino, estabelecendo, assim, cinco anos iniciais para as crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos, respectivamente, e quatro anos finais para as crianças/adolescentes de onze, doze, treze e quatorze anos.

Com base na legislação apresentada, o Conselho Nacional de Educação expediu Pareceres, para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos. Vale lembrar que os mesmos são mandatórios, ou seja, têm força de lei, portanto devem ser cumpridos. Nesse sentido, o Parecer 6/2005, que visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, determina:

Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos, no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar 6 (seis anos) no início do ano letivo (BRASIL, 2005, p.10).

Em 2006, no Paraná, dos 399 municípios que compõem o Estado, oito¹ contavam com um Sistema Municipal de Ensino organizado, segundo informações

¹ São eles: Araucária, Chopinzinho, Iporã, Londrina, Ponta Grossa, Reserva, São José dos Pinhais, Toledo.

da União Nacional dos Conselhos Municipais em Educação - UNCME-PR, e 391 municípios optaram por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino. Assim, o Conselho Estadual de Educação (CEE), como órgão legislativo do Sistema Estadual, é responsável por elaborar normas, em consonância com a legislação nacional vigente, que são válidas para todas as instituições públicas e privadas que compõem o Sistema Estadual de Ensino.

No exercício de suas funções, o Conselho Estadual de Educação, no decorrer do ano de 2006, expediu a Deliberação 03/06 - que **fixa normas** para a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná - e a Deliberação 05/06 - que apresenta **orientações** para a implantação do ensino fundamental de nove anos. É importante lembrar que o Conselho Estadual de Educação organizou reuniões para discussão do texto preliminar de ambas as deliberações, para as quais foram convidados representantes de diversos segmentos da sociedade (UNDIME, UNCME, SINEPE, SISMAC, MIEIB, etc).

Embora tenha sido elaborada num processo democrático, e estivesse amparada nos preceitos da legislação nacional, conforme o explicitado anteriormente, ao citar o Parecer 6/2005, a Deliberação 03/06 gerou polêmica e recebeu críticas por parte de alguns segmentos da sociedade, que defendiam o ingresso da criança com cinco anos no ensino fundamental, ao determinar em seu Art. 12 (2006. p. 03) "Para matrícula de ingresso no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso."

Neste artigo, o Conselho Estadual de Educação institui o chamado corte etário, que consiste na substituição da expressão **início do ano letivo** estabelecido pelo CNE, pela fixação da data **1º de março**. Cabe reiterar que a idade cronológica, seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, fixada para o ingresso no ensino fundamental, pelos órgãos competentes, não foi definida aleatoriamente, mas pautada em pressupostos pedagógicos que visam o respeito às especificidades da infância, o direito da criança a viver essa infância e o direito à educação infantil, conforme elucida o relator Murilo Hingel no Parecer 05/07 do Conselho Nacional de Educação.

A pré-escola se destina a crianças de quatro e cinco, enquanto a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos só pode ocorrer quando a criança tiver seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, deduz-se que haverá crianças que tendo feito dois anos de pré-escola não atenderão à idade cronológica para ingressar na etapa do Ensino Fundamental. Assim é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para as crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: **A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental** (BRASIL, 2007, p.05, grifo do autor).

Apesar da argumentação pedagógica e a legislação apontarem para o fato de que a criança deva ingressar no ensino fundamental com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, no Paraná, houve um movimento organizado por algumas instituições particulares, solicitando que a data limite para a entrada fosse ampliada para 31 de dezembro, sendo utilizado como principal argumento o entendimento de que a última etapa da educação infantil é similar ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Na busca de demarcar as especificidades da educação infantil, primeira etapa da educação básica, é pertinente transcrever as palavras da relatora Regina Alcântara de Assis, no Parecer CNE/CEB 22/98, que fundamentou a Resolução CNE/CEB 01/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie * inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; * tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; * inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; * encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós adultos/educadores saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento e a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p.06).

Assim, no âmbito pedagógico, é um equívoco afirmar que a última etapa da educação infantil é similar ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, pois, com base no pensamento de Cerisara (1999), é possível compreender que o texto da LDBEN 9394/96, ao utilizar o termo **educação infantil**, teve por objetivo diferenciá-la do **ensino** fundamental e do **ensino** médio, para que não houvesse um

reforço da formação **instrucional** presente nos demais níveis de ensino, mas uma valorização do processo educativo. Dessa forma, a **educação** infantil, primeira etapa da educação básica que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, constitui-se em um espaço privilegiado para interação e aprendizagens significativas, onde o lúdico é o foco principal (BRASIL, 2006).

As orientações expedidas pelo Ministério da Educação, através de relatórios, de sistematização das perguntas mais freqüentes disponibilizadas no site² e da publicação de material pedagógico orientador,³ ressaltam que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos não deve se restringir a uma medida meramente administrativa, no sentido de simplesmente compilar os conteúdos de duas etapas da educação básica, mas trata-se de construir uma proposta pedagógica coerente com as necessidades de desenvolvimento dos educandos.

Na contramão dos pressupostos pedagógicos e legislativos, ao término de um período aproximado de quatro meses de debate, que envolveu o Conselho Estadual de Educação, os municípios, as instituições públicas e privadas de ensino e a comunidade, uma liminar concedida pelo Tribunal de Justiça ao Ministério Público (Mandado de Segurança nº 402/07) em março de 2007 permitiu a matrícula de crianças com cinco anos que completassem seis até 31 de dezembro de 2007, no ensino fundamental de nove anos de duração.

[...] Ante ao exposto, defiro a medida liminar pleiteada, com fundamento no artigo 273, inc. I, do Código de Processo Civil, para determinar:

- a) a suspensão do artigo 12 da Deliberação nº. 03/06 do Conselho Estadual de Educação;
- b) o prazo de trinta dias para que o Estado do Paraná por intermédio do Conselho Estadual de Educação edite uma regra de transição para o ano letivo de 2008, que não cause prejuízo às crianças que terão que ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, em conformidade com a Emenda Constitucional nº. 53/06 sob pena de crime de desobediência;
- c) o cumprimento da presente decisão pelos órgãos Estaduais e Municipais (dos 391 Municípios) ligados à educação, nos termos requeridos nos itens a.2, a.3 de fls. 21/22 da petição inicial, sob pena de crime de desobediência.

Oficie-se para fins de efetivação da liminar aos seguintes órgãos:

- a) à Presidência da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Paraná, comunicado aos 391 Municípios regidos pela Legislação Educacional Estadual, a presente decisão que suspende a

² Site oficial do Ministério da Educação do Brasil (MEC): <http://www.mec.gov.br>

³ Os documentos de orientação pedagógica publicados pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação do Brasil (MEC) foram: Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade (2006) e Indagações sobre Currículo (2006)

vigência do artigo 12 da Deliberação 03/2006, em vista do dever imposto pelo artigo 2º da Deliberação 05/06/CEE-PR, combinado como o disposto no artigo 208, inciso I, parágrafos 1º, 2º de 3º da Constituição Federal, artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e artigo 55 do ECA. Deve ser ressaltado que o não cumprimento acarretará nas penas culminadas ao crime de desobediência.

b) à Secretaria de Estado de Educação comunicando a presente decisão que suspende a vigência do artigo 12 da Deliberação 03/06 do Conselho Estadual de Educação e, dessa forma, para que defina uma regra de transição no prazo de trinta dias conforme já determinado e providenciem o **cumprimento do dever de matricular todas as crianças com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental com nove anos de duração**, independentemente da limitação imposta pela Deliberação 03/06, em vista do dever imposto pela Deliberação 05/06/CEE-PR combinado como disposto no artigo 208, inciso I, parágrafos 1º, 2º e 3º da Constituição, artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e artigo 55 do ECA. Deve ser ressaltado que o não cumprimento acarretará nas penas culminadas ao crime de desobediência.

A liminar supracitada foi requerida, segundo representante do Ministério Público, com base na isonomia entre o público e o privado, pois algumas escolas privadas já haviam obtido autorização judicial para realizar a matrícula das crianças de cinco anos no 1º ano do ensino fundamental. Na época, para justificar a decisão foi muito utilizada a máxima: se é direito de um é direito de todos. Ao analisar a afirmativa isoladamente, não há como ser contrária, afinal, tem como pressuposto a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independente de classe social, sexo, raça ou etnia. Entretanto, cabe questionar: será que esse ingresso antecipado no ensino fundamental, contrariando a legislação nacional, constitui-se realmente em uma ampliação de direitos para as crianças? Será que o 1º ano do ensino fundamental é o melhor espaço para o atendimento das especificidades das crianças de 5 anos?

Para buscar responder esses questionamentos, reporto-me aos estudos de Campos, Campos e Rocha (2007) que resumem as motivações que embasam a proposta governamental para a ampliação do ensino fundamental.

a) Compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro, desde os anos de 1990, expressos em metas a serem cumpridas nacionalmente, com especial destaque para aquelas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

b) Grande número de crianças de seis anos já frequenta o ensino fundamental, estratégia esta, adotada pelos municípios como meio para ampliar as receitas oriundas do FUNDEF, uma vez que os recursos financeiros deste vinculavam-se as taxas de matrículas no ensino fundamental.

c) Redução das desigualdades sociais – se as taxas de inserção de crianças na pré-escola ou nas etapas finais da educação infantil são mais

elevadas, sua distribuição é bastante desigual, quer se considere as diferentes regiões do país ou mesmo diferentes cidades dentro de um mesmo estado. De modo geral, as crianças pobres são aquelas que menos acesso tem a educação obrigatória.

d) Na perspectiva do item acima, a inclusão das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória, pode criar condições de equidade entre as diferentes procedências sociais dando a todas as crianças melhores oportunidades educacionais;

e) Acredita-se que ao assegurar melhores oportunidades educacionais, se atingirá indicadores mais eqüitativos no sistema educacional como um todo, favorecendo a permanência e o sucesso escolar das crianças. Nesse sentido, trata-se de uma medida de justiça social, na direção de uma escola de fato, inclusiva.

f) Necessidade de compatibilizar os currículos e tempos escolares entre os sistemas educacionais dos diferentes países que integram o bloco econômico do MERCOSUL (IPEA, 2005; Fernandes, 2006).

g) Declínio das taxas de fecundidade com o crescente decréscimo nas taxas de matrícula do ensino fundamental. Previsões apontam para a crescente ociosidade da infra-estrutura destinada para este nível de ensino, o que inclui aspectos relacionados à composição do corpo docente (CAMPOS;CAMPOS E ROCHA, 2007 p.05)

As autoras esclarecem que, apesar dos argumentos governamentais, os estudiosos da educação não entraram em concordância em relação à medida, principalmente aqueles ligados à educação infantil, que defendem que a orientação política deveria ir em direção à universalização do acesso à primeira etapa da educação básica. E alertam, ainda, para os riscos do ingresso antecipado configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no ensino fundamental, fato que pode aumentar a exclusão e ampliar o fracasso escolar.

No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação, em obediência à liminar expedida pelo Tribunal de Justiça, publicou a deliberação nº. 02/07 que altera o artigo 12 da Deliberação nº. 03/06 do Conselho Estadual de Educação e determina:

Art.12º Para a matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência da vagas no estabelecimento de ensino. (PARANÁ, 2007, p.01).

Como pode ser observado na citação, o Conselho Estadual de Educação do Paraná deixou de utilizar a data 1º de março como corte etário e passou a empregar a expressão início do ano letivo, tal qual os documentos do Conselho Nacional de Educação. No entanto, o parágrafo único explicita que após o atendimento obrigatório de todas as crianças de seis anos, poderão ser matriculadas as crianças de cinco anos, desde que atendidos os requisitos elencados. Dessa forma, a decisão sobre a idade de ingresso no ensino fundamental de nove anos fica a cargo das redes públicas e privadas de ensino e dos responsáveis pelas crianças.

Vale ressaltar que as crianças de faixa etária entre cinco e seis, que são os sujeitos dessa pesquisa, foram compreendidos a partir de suas singularidades e, principalmente, de seu direito de ser criança e viver a infância. Tais singularidades são aqui destacadas com base nos direitos elencados por Campos e Rosemberg no documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, a saber:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
 Nossas crianças têm direito à atenção individual.
 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação.
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1995, p. 11).

Pensar esses direitos reitera a inquietação inicial, pois conduz a questionar: esses direitos são das crianças ou da instituição? Em que medida as crianças deixam de ter esses direitos ao ingressar na escola de ensino fundamental? Na organização da escola de ensino fundamental, esses direitos são reconhecidos, respeitados e vivenciados por crianças e adultos? Discussão que se torna mais pertinente com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, uma vez que as crianças passam a ingressar mais cedo, aos seis anos, e cabe destacar que, na realidade paranaense, este ingresso pode ocorrer aos cinco anos.

Compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades, é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, por isso é relevante que pedagogos e professores entendam a necessidade de agregar aos saberes sobre a infância e as crianças, adquiridos na formação acadêmica e na experiência profissional, os conhecimentos adquiridos por meio de diálogo com as crianças concretas que freqüentam a instituição.

Para tanto, inicialmente, é preciso esclarecer o que se compreende por infância, criança, o que significa compreender a infância como uma construção social, e quais são as implicações desses conceitos para pensar educação da infância, temas que abordarei no próximo tópico.

1.3 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Início esse tópico utilizando-me das contribuições da sociologia da infância, campo de estudo que, segundo Sarmiento (2005b), propõe-se a investigar a sociedade a partir de um ponto de vista que adota as crianças como sujeitos da pesquisa sociológica, ampliando o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social⁴ que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005b, p.4).

Compreender a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas em características biológicas e psicológicas, que por vezes objetivam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as

⁴ Nesta pesquisa optou-se por manter o termo ator social por ser coerente com a revisão bibliográfica realizada KRAMER (2003), CORSARO (2005), SARMENTO (2005), SACRISTÁN (2005) entre outros.

interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Considerando que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.

Gouvêa (2003) elucida que a infância, como objeto de investigação no campo da história, tem produzido estudos desde o século XIX, entretanto, destaca que é na década de 1960 que o autor Phillipe Ariès desenvolve, de modo mais sistemático, seus estudos sobre a história da infância. E é a partir dessa produção que toma forma a tradição de pesquisa sobre a criança na produção historiográfica.

A autora informa, ainda, que o trabalho de Ariès teve por objetivo compreender o percurso histórico de construção do conceito moderno de infância, idealizado como uma idade diferenciada do adulto. Essa pesquisa tornou-se modelo no interior da história, mesmo com as críticas à metodologia, principalmente pelo fato de ter tomado como objeto privilegiado de estudo a infância nas elites, e influenciou uma série de investigações que abordam como a noção moderna de infância e o lugar social que a criança assume na família burguesa compõem um constructo cultural. Constructo que afirmou, ao longo da história, a especificidade da criança, bem como a constituição de práticas materiais e simbólicas voltadas para seu cuidado e proteção, esboçando o que Ariès qualifica de “sentimento de infância”.

Para além das repercussões de tal trabalho no interior da produção historiográfica, indicando novos objetos, fontes e sujeitos históricos, a investigação sobre a infância, compreendida como fenômeno sociocultural, teve profundo impacto nas ciências voltadas para estudo e intervenção na infância como a pedagogia e a psicologia. Tais ciências fundaram seu saber sobre a infância no ideário de uma distinção “natural” entre a infância e idade adulta, distinção tradicionalmente absolutizada e reificada nessa produção científica (GOUVÊA, 2003, p. 190).

Para Gouvêa (2003), os estudos sobre a história da infância significaram a construção de outro olhar sobre a temática, flexibilizando as concepções construídas no interior de tais campos do conhecimento. A produção de estudos sobre a história da infância tem como meta revelar detalhadamente, superando algumas limitações teórico-metodológicas presentes no estudo de Ariès, a construção social da infância em diferentes culturas, momentos históricos e grupos sociais.

Sarmento (2005a) complementa que, em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. O que nos remete ao fato de que a infância é uma

construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias”.

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (BARBOSA, 2000, p.101).

Com base nas reflexões de Sarmiento (2005a), é possível afirmar, ainda, que as crianças integram uma categoria social geracional, e que, dessa forma, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver.

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração - grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005b, p.05).

Nesse sentido, podemos compreender que a experiência de infância vivida atualmente por um menino de classe média, no Brasil, é bem diferente da infância vivida por uma menina pobre do Iraque e, ambas, respectivamente, se diferenciam da infância vivida por seus pais e avós. Entretanto, Rosemberg (1985) esclarece que uma postura em relação às crianças se mantém e pode ser identificada em muitas culturas, uma visão adultocêntrica, na qual a sociedade é organizada por e para adultos, e a relação adulto criança não é igualitária, pois se baseia no poder mantido pelo adulto. Este representa o papel do emissor, aquele que ensina e a criança de receptor passivo, aquele que aprende. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança

não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, p.25).

Vale lembrar que a expressão “vir a ser” é bastante conhecida e combatida pelos estudiosos e militantes da educação infantil, pois representa uma forma de conceber o trabalho com a criança pequena, desenvolvido na primeira etapa da educação básica, como preparatório, uma fase preliminar, que prepara a criança para agir na sociedade, na qual ela é tomada como incompetente, e cabe ao adulto instrumentalizá-la para torná-la cidadã. Dessa forma, a infância é percebida como uma fase para a criança desenvolver as habilidades cognitivas, necessárias para tornar-se adulta, restringindo-se, assim, a infância, a um treinamento para o futuro.

Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos. A pedagogia tem sido cúmplice, ao longo de décadas, do olhar desfigurado que ainda temos da infância. Insisto num ponto marcante nesta pesquisa: a pedagogia termina por não dialogar com a infância e conseqüentemente por não entendê-la e por não ter cooperado o necessário com sua compreensão. Voltamos à constatação que fazíamos antes: a infância está ausente dos currículos de pedagogia, de formação de educadores, das teorias, da pesquisa educacional, porque não é um tempo humano que interessa em si. É um ausente. (ARROYO, 1999, p.15)

Ao lado disso, Tonucci (2002) alerta que, por vezes, pais e professores consideram a criança como um sujeito que deve ser educado para o futuro, que seu valor está naquilo em que irá se transformar. Educar, nesse sentido, quer dizer preparar alguém que ainda não existe, que existirá amanhã: a futura mulher, o futuro homem e, ao concentrar todas as atenções no futuro, deixa-se de atender as necessidades das crianças no presente. O autor esclarece, ainda, que o modelo de adulto é apresentado para a criança como algo a ser atingido o mais breve possível. Dessa forma, entende-se que o conhecimento e a capacidade da criança são inferiores aos do adulto, e serão ampliadas gradual e lentamente durante os primeiros anos de vida.

Rosemberg (1985) destaca que nossas sociedades são pautadas no poder do adulto, inicialmente justificado pela dependência biológica do bebê, mas ressignificado culturalmente e estendido até que a criança atinja a idade adulta. Nessa perspectiva, o desenvolvimento urbano e tecnológico tende a ampliar a submissão da criança frente ao adulto, e a educação, seja ela formal ou não formal,

exerce um importante papel na cristalização dessa dependência, pois é uma das responsáveis pela adaptação da criança na sociedade.

Analisar a construção social da infância significa estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente, pois segundo Zeiher (2004) a sociologia da infância não tem como prioridade a problemática pedagógica de como as crianças devem desenvolver-se, quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, mas interessa-se, de fato, pelo como elas vivem efetivamente a infância. Conseqüentemente, as pesquisas desenvolvidas com base no campo da sociologia da infância têm como objetivo não se restringirem a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas o fazer, o querer e a compreensão das próprias crianças sobre a sociedade. Assim, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares.

- A infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural;
 - A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo, ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias;
 - As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face as perspectivas e preocupações dos adultos;
- As crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao próprio mundo e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (PROUT E JAMES, apud PINTO, 1997, p.68).

Os constructos teóricos apresentados encontram eco nas palavras de Kramer (2003) quando esta afirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que produzem cultura e são nela produzidas. No próximo tópico, abordarei as contribuições da sociologia da infância, mais especificamente as culturas infantis.

1.4 CULTURAS INFANTIS

Entender o outro (...) exige mais, quando o outro
é uma criança
(ITURRA, 1990, apud GUSMÃO, 1999).

Segundo Becchi (1996), o século XX foi chamado de o “século das crianças”, pois as colocou no centro das teorias, das pesquisas, das preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, atentas a detalhar todas as facetas, focando principalmente nas crianças pequenas. Dessa maneira, as crianças de menos de seis anos tornaram-se objeto de trabalhos que disseminaram conselhos sobre a infância e o cuidado com crianças, em casa e na escola. No campo científico, divulgou-se a idéia de especificidade da infância, contribuindo, assim, para um entendimento da infância como idade positivamente diferente da idade adulta, destacando a centralidade que a criança assume na cultura. A autora esclarece que a criança que pouco se distinguia dos adultos, foi substituída por outra em desenvolvimento constante, cujas necessidades e desejos variam de criança para criança, tornando-se um desafio para pais, professores, funcionários das instituições educativas, e todos aqueles que buscam compreendê-la.

Atualmente, é consenso entre os estudiosos da construção social da infância que “as crianças são atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (PRADO, 2005, p.683) e produzem cultura. Mas em que consiste essa cultura infantil? Em que momentos e em quais locais ela é produzida? Inicialmente, cabe lembrar que a produção de cultura é um ato social que engloba tudo que é criado e transformado pela humanidade, sendo a criança um integrante da sociedade, logo, é partícipe dessa produção coletiva. Desse modo, o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos (GOUVÊA, 2004).

Na busca de compreender, com mais propriedade, essas questões, deparamo-nos com importantes contribuições nos estudos de Pinto (1997) que destaca os seguintes espaços de expressão da cultura infantil:

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;

- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e tácticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: tácticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos (PINTO, 1997, p.65-66).

O autor apresenta pressupostos teóricos de que as crianças estabelecem intensa relação com o mundo que as cercam, atribuindo significados próprios aos acontecimentos cotidianos. Nesse sentido, as culturas infantis podem ser identificadas nos jogos, nas brincadeiras, na interação com adultos e crianças, pois as crianças não recebem passivamente a cultura, elas interferem, reproduzem e produzem cultura.

Segundo Prado (2002), a cultura infantil é expressa por pensamentos e sentimentos não apenas verbalizados, mas também por meio de imagens e impressões, frutos da dinâmica social, identificada nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, consiste na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, estabelecerem múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e recriando novas brincadeiras e novos significados.

Uma abordagem alternativa ao conceito de adaptação passiva foi denominada por Corsaro (2005a) de *reprodução interpretativa*. O autor, ao utilizar o termo *reprodução*, salienta que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas também participam das mudanças culturais, e o termo *interpretativa* é utilizado para definir os aspectos inovadores dessa participação da criança na sociedade, ressaltando, com isso, que as crianças criam e participam da cultura de pares por meio da interação com o mundo adulto. Dessa forma, a cultura de pares não se

resume à mera imitação, as crianças se apropriam, de forma singular, das características do mundo adulto para ressignificá-lo na cultura de pares, que é entendida como um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem na relação com seus pares.

O relato que elaborei, ao realizar a pesquisa de campo, com crianças de idade entre cinco e seis anos em escola de ensino fundamental em 2005 é um bom exemplo.

O grupo de crianças que circula pelos corredores da escola é quase sempre conduzido por um adulto, que organiza filas separadas por sexo, e ordena: - Silêncio! Um atrás do outro! Mão para trás!

O adulto que geralmente segue à frente é impedido de observar os jogos que se desenham entre as crianças. Como por exemplo, quando uma criança sussurra: — Só pode pisar na parte preta! E é prontamente atendida por todas que a cercam, em seguida a ordem é invertida: — Agora só pode pisar na parte branca! Jogo esse inventado a partir da composição do piso, feito de granito branco e preto (AMARAL, 2005, p.60).

Essa passagem indica que, mesmo sob forte tendência disciplinar exigida pela escola, a criança inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras, demonstrando autonomia e criatividade. Cabe destacar que a criança é motivada mais pela vontade de brincar, de se alegrar e descontraír, do que pelo desejo de afrontar e desrespeitar as regras, pois, segundo Sarmiento (2005a), todas as crianças, desde muito pequenas, possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico/instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. **A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua.** A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2005a, p.25, grifo meu).

Ao refletir sobre a citação, cabe a pergunta: qual o trabalho desenvolvido pelas crianças em seus cotidianos na escola? Ao buscar os conhecimentos

elaborados a esse respeito, encontrei na literatura especializada as expressões “ofício de criança” e “ofício de aluno”.

1.5 OFÍCIO DE CRIANÇA E OFÍCIO DE ALUNO

Prévot e Chamboredon (1986), no artigo “O Ofício de Criança”, discutem as condições sociais da descoberta da 1^o infância como objeto pedagógico e as funções que a escola pode preencher quando baseada nesta afirmação. Com base na reflexão dos autores, é possível afirmar que, em função dessa nova definição de infância como objeto pedagógico, as práticas educacionais e os materiais foram alterados e inventados.

O fim deste processo de invenção e reforma dos programas, do material, das práticas pedagógicas é a invenção do “ofício de criança” (Kergomard), sendo a escola maternal o lugar que a criança deve realizar seu “ofício de criança” ou seja comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil é a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança seja ser ela própria (PRÉVOT E CHAMBOREDON, 1986, p. 46).

Para Prévot e Chamboredon (1986), essa nova visão não deve ser compreendida somente como um reconhecimento da espontaneidade das crianças e constituição de uma nova escola, onde toda a organização curricular seria extinta, cabendo às crianças somente “descobrir” e se descobrirem juntas, uma vez que esta natureza das crianças está prevista na definição social da infância. Sendo que infância e a racionalização de atividades para a infância convergem no movimento de “institucionalização” da mesma. Nesse processo, estão presentes duas tendências opostas: o movimento da “liberação” da criança, que conduz à descoberta de aspectos ignorados ou reprimidos, para os quais se reivindicam e se inventam espaços, momentos de expressão e instrumentos de exercício. E em oposição a esse movimento de “liberação”, há uma programação sistemática destes espaços, momentos e instrumentos, ou seja, os aspectos ignorados ou reprimidos são sistematicamente desenvolvidos e tendem a ser englobados em normas do comportamento infantil.

Sirota (2001) complementa esclarecendo que a noção de “ofício de criança” surge, inicialmente, na literatura pedagógica, nos registros de Pauline Kergomard, inspetora francesa de escolas maternais, salientando que ela introduz esse conhecimento na escola maternal, ao definir uma escola que corresponde à natureza infantil, na qual a criança poderá cumprir o seu papel. Nessa escola, existe uma articulação entre o projeto da instituição e o estatuto reservado à criança, visando sua função de socializar, uma vez que essa definição social da infância é condizente a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos.

Sarmento (2000) afirma que o ofício de criança é a metáfora mais expressiva da situação da infância na contemporaneidade. Ao considerar-se o ofício de criança, simultaneamente atribui-se um papel social explícito às crianças, fato que as inclui no interior de uma categoria social própria: a de quem exerce esse ofício. A metáfora possui uma significação explícita e uma significação sugerida. A explícita traduz a idéia de que as crianças desempenham um papel social determinado, diferenciado de outros papéis, ou seja, o seu ofício. E a sugerida remete à idéia de que as crianças, tendo um ofício que as investem socialmente, diferenciam-se dos outros grupos sociais pela exclusividade desse ofício. O autor destaca, ainda, a possibilidade de estender o ofício de criança à generalidade das tarefas escolares, constituindo assim o ofício de aluno.

Com base nas reflexões de Sacristán (2005), é possível afirmar que aceitamos como natural e como correto o que acontece rotineiramente em nossas vidas e esquecemos que tudo é produto de uma trajetória, que poderia tomar outro rumo e ser de outra maneira. Com o papel atribuído ao aluno acontece o mesmo: “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p.13). Consideramos normal que em uma etapa da vida a função das pessoas seja freqüentar as instituições escolares.

O autor esclarece, ainda, que, a partir da industrialização, a infância passa a ser liberada do trabalho e institucionalizada, dando origem ao sujeito escolar. Em princípio, as crianças das classes mais baixas foram escolarizadas por razões morais e de controle social. A escolaridade transformou-se em um fato tão natural em nossas vidas que seria estranho imaginar o mundo de outra forma.

Ser aluno é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em algumas determinadas sociedades. Dispor dessa condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos (SACRISTÁN, 2005, p. 105).

Para Sacristán (2005), ser aluno constitui-se em uma experiência e uma condição social dos menores, que os revestiu de peculiar identidade, como grupo social diferenciado e reconhecido, proporcionando uma oportunidade desigual para diferentes classes sociais. Dessa forma, o fato de estar escolarizado é uma vivência que influencia o caráter, a condição social daqueles que freqüentam a sala de aula, o acolhimento no mundo e seu futuro. É preciso admitir que essa experiência ocorre de diferentes maneiras e nem todos têm acesso a ela. Assim, nas sociedades escolarizadas, as formas de ser aluno configuram uma distinção do processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos. As práticas pedagógicas e os significados nas tradições discursivas em torno do menor e do aluno não seguiram uma prática linear, apresentando contradições e desigualdades. Nesse sentido, a escolarização massiva, ao universalizar os menores como escolares, fez da infância uma etapa da vida fundamentalmente destinada a “se preparar”, a se educar em instituições especializadas.

A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ator. A criança vai à escola, e esta prepara a criança (SACRISTÁN, 2005, p. 125).

Demartini (2002) reitera essa reflexão afirmando que a educação, formal ou informal, parte, em sua grande maioria, da supremacia do adulto sobre a criança, pois em nossa sociedade é o adulto que ocupa o primeiro plano e, conseqüentemente, é o responsável por ditar as normas educativas, é ele que estrutura a imagem do homem, que as crianças e jovens se esforçarão para alcançar.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos. Sem que isso possa

ser evitado, representamos os menores⁵ como seres escolarizados de pouca idade (SACRISTÁN, 2005 p.11).

Zeiber (2004) esclarece que, em nossa sociedade, existem muitas estruturas organizadas de forma intencional para o atendimento da vida infantil. A segregação da criança da vida profissional do adulto, a instituição de escolas, as concepções relativas à educação e à aprendizagem inspiram-se em teorias de pedagogos e políticos, um projeto de educação próprio da idade moderna, que se desenvolveu, particularmente, no século XX. No entanto, está claro que esse processo tem um alcance restrito, visto que a separação social está ligada aos modos de organização da sociedade adulta, da qual se deseja proteger a própria infância, colocando-a em instituições apropriadas. Cabe destacar, ainda, que o próprio cotidiano infantil, muitas vezes, supera o que os pedagogos criaram para a infância.

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção acadêmista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado. (SARMENTO, 2005a p.29).

Nessa perspectiva, Gusmão (1999) elucida que as gerações mais novas vivem a ambigüidade de ser criança e ter infância, pois não é garantido a todas as crianças o privilégio de viver a infância, e as agências socializadoras, principalmente a escola e a família, trabalham para a universalização com modelos próprios impostos pela tradição, muitas vezes alheios ao mundo da criança e ao mundo da infância. De modo geral, temos mais informações sobre a infância do que sobre as crianças. Segundo a autora, isso ocorre devido ao fato dos diversos campos do saber instituídos privilegiarem o mundo adulto e os relatos dos adultos e apenas esporadicamente voltarem-se para o mundo das crianças e da infância, pois durante muito tempo as crianças foram vistas, pelos estudiosos, como personagens secundários, como participantes de processos formadores da vida adulta.

⁵ Sacristán utiliza as categorias aluno, criança pequena, menor, etc., muitas vezes como sinônimos. A denominação “menor”, especificamente, utiliza para englobar todo o ser humano que “não é adulto”, porque na realidade o aluno não é um adulto completo. O termo menor é mais amplo do que o termo criança.

Para Gusmão (1999) o estudo das culturas infantis nos possibilita rever o pensamento absolutista, a intolerância e as práticas hierarquizadas convivendo como sujeitos, no estar junto e no fazer da própria sociedade. Dessa forma, aprende-se com a criança transgressões criativas, produto e produtora de culturas infantis, rica pela especificidade da qual é portadora.

O jogo está estreitamente relacionado às culturas infantis. Bondioli (2007) explicita que, em nossa cultura, a atitude em relação ao jogo infantil, sob certos aspectos, é “esquizofrênica”, pois de um lado a infância recebe cada vez mais atenção e o jogo é considerado um dos mais importantes direitos das crianças; de outro lado, anunciam-se formas sempre mais precoces de socialização e de educação das crianças, que minimizam esse direito. A autora destaca que as sociedades mais rigorosas e menos abertas à inovação tendem a sacrificar o tempo do jogo, privando-se de uma produtiva experiência entre adultos e crianças e do agir lúdico compartilhado, desconsiderando que jogando “se aprende”, e que dentre os muitos modos de fazer as coisas, há um no qual as coisas são feitas somente pelo gosto de fazê-las juntos. Ao lado disso, a Bondioli (2007) aposta no jogo como forma de estabelecer encontros, interações e conhecimentos entre adultos e crianças.

Demartini (2002) aponta para a necessidade de conhecer a história do grupo ao qual as crianças pertencem, identificando as marcas de cada criança e as marcas da socialização. Para tanto, é pertinente considerar os diferentes contextos, muitas vezes contextos de “pouca fala”, nos quais faz-se necessário compreender aquilo que é dito em uma só palavra, aquilo que não é dito, e o que é silenciado, ou seja, as formas de fala e de não fala.

Ao considerar as crianças um grupo social, constituído por seres humanos plenos e individuais, com interesses, desejos, opiniões e sentimentos que nem sempre coincidem com as expectativas dos adultos, a infância não pode ser entendida como uma fase preparatória para o mundo adulto. Ao contrário, é um componente da estrutura da sociedade, que como tal merece ser vista, ouvida e respeitada. Então, como é, para as crianças, viver a infância na escola? No próximo capítulo, tratarei sobre a importância de ouvir as crianças na pesquisa educacional, problematizando a necessidade da escolha de uma metodologia adequada.

2. UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

2.1 POR QUE OUVIR AS CRIANÇAS?

Apreender “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela” (LARROSA; LARA, 1998, p.08).

Ancorada no pensamento de Scott (2000), é possível afirmar que a concepção de que as crianças podem ser vistas e não ouvidas não poderia ser mais inadequada, pois as crianças são atores sociais competentes. Assim, a melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, são elas mesmas. No entanto, as crianças são tradicionalmente excluídas pela ciência como interlocutores legítimos, sendo mais comum, ao discutir a infância, buscar informações junto aos adultos que participam de seu cotidiano, pais ou professores. Postura que se justifica pela preocupação quanto à pouca habilidade cognitiva da criança para compreender, interpretar e transmitir informações. Perspectiva que, segundo a autora, fez com que os dados recolhidos com crianças fossem por muito tempo desacreditados, por duvidar-se que um pesquisador adulto pudesse obter respostas confiáveis das crianças, embora esses dados não fossem menos válidos que os dados recolhidos com adultos.

Nestas condições, realizar pesquisa com crianças é um importante instrumento para aprimorar o conhecimento sobre a infância, pois, amiúde, existem divergências entre as opiniões emitidas por pais e professores e as das crianças. O diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. E o ponto de vista e a experiência das crianças são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Assim, mais do que analisar o que os adultos fazem com as crianças é importante analisar o que elas fazem com o que se faz delas (MONTANDON, 2005).

Na literatura especializada, a proposição de incluir o ponto de vista das crianças é compartilhada por diversos autores:

[...] a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os têm atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca (DEMARTINI, 2002, p.2).

Tais propostas são articuladas com uma concepção da infância como momento de participação efetiva e ativa nas interações sociais. Recentemente, diversos autores da sociologia da infância (CORSARO, 2005; PINTO e SARMENTO, 1997) vêm contribuindo para ressaltar a importância de se “ouvir a criança”, concebendo-a como um sujeito social atuante que merece ter “vez e voz”.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

No Brasil, estudiosos da infância (ROSEMBERG, 1985; KRAMER, 2003; ROCHA, 2004; PRADO, 2005) iniciaram um movimento para incluir as crianças nos processos de pesquisa. Tal iniciativa denota um esforço para superar uma concepção que identifica a criança como imatura, incompetente, inexperiente, em contraposição ao adulto pleno, e a infância como uma fase que precisa ser aligeirada e ultrapassada para atingir o paradigma adulto.

Dar voz às crianças, tirá-las do silêncio, pesquisar a partir do ponto de vista delas, “*com olhos de criança*”, tem sido o objectivo de uma nova frente de pesquisas que vem utilizando as entrevistas com as crianças e o uso das fotografias e o vídeo (procedimentos até então não utilizados nas pesquisas da área da Educação Infantil), para conhecer as formas de ser criança no interior das instituições educativas (ROCHA, 2004, p.252).

Pereira e Souza (1998) esclarecem que existe um processo de distanciamento entre adultos e crianças e a falta dessa interação estabelece uma lacuna acerca da produção de conhecimento sobre infância. Essa lacuna necessita

ser revista, pois entender a criança como um sujeito que possui voz e não possibilitar-lhe um interlocutor adulto é condená-la a um monólogo. Promover esse diálogo é um desafio posto para todos os envolvidos com a infância.

Desse modo, compreender a criança, ouvi-la e considerar suas especificidades torna-se imprescindível para promover esse diálogo que contraria uma perspectiva adultocêntrica, ainda presente em nossa sociedade, onde a criança é tomada pelo que lhe falta, ou seja, é vista como um “vir a ser” em oposição ao adulto que “já é” (CASAS, 1998).

Para efetivação da pesquisa, foi considerado o próprio trabalho como pesquisadora desenvolvido no curso de especialização, a análise de literatura sobre a infância de diferentes áreas de conhecimento; sociologia (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2005); psicologia social (Casas, 1998; Rosemberg, 1985), bem como pesquisas da área da educação infantil: Kramer (2003), Rocha (2004), Prado (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003), Barbosa (2004) e Paula (2007).

Realizar pesquisa educacional com crianças pequenas, entendendo-as como sujeito de direitos, implica a busca de uma metodologia adequada. Dentre as pesquisas encontradas na produção acadêmica, com objeto de estudo semelhante, ou seja, que tinham por objetivo incluir o ponto de vista das crianças, optei por utilizar, mais especificamente, os trabalhos elaborados por Oliveira (2001), Barbosa (2004) e Paula (2007).

As pesquisadoras supracitadas elegeram como escopo de seus trabalhos a busca da compreensão da infância a partir dos sujeitos que vivem essa categoria social. Para tanto, escolheram como sujeitos da pesquisa crianças de idade entre três e seis anos, que freqüentavam instituições públicas que ofertavam exclusivamente educação infantil. Opção que difere do trabalho por mim proposto, pois desenvolvi a pesquisa dentro de uma escola pública de ensino fundamental, que oferta somente a última etapa da educação infantil. Cabe ressaltar que as marcas históricas dessas instituições são bastante diferenciadas, e o meu interesse é “olhar” as crianças num espaço que não foi histórica e culturalmente organizado para atender às crianças pequenas.

Oliveira (2001) – *Do outro lado: a infância sob o olhar das crianças no interior da creche* – desenvolveu a pesquisa em uma creche de Florianópolis, utilizando a observação, a análise de desenhos, fotografias, filmagens, bem como questionário com os familiares das crianças, no decorrer de quatro meses de

pesquisa de campo, com uma turma de vinte e seis crianças de idade entre cinco e seis anos. Após análise das informações coletadas, indicou a existência da infância no espaço da creche, porém marcada por práticas disciplinares tradicionais no ensino fundamental, e apontou para a necessidade de repensar a arquitetura e o paisagismo da creche em função das especificidades das crianças pequenas.

Barbosa (2004) – *Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil* – realizou a pesquisa em uma creche no Rio de Janeiro, utilizando a observação e a análise de materiais pedagógicos e administrativos da instituição, em trinta e três dias de pesquisa de campo, com quatro turmas, totalizando cem crianças de idade entre quatro e cinco anos. Inicialmente, relata a dificuldade de habituar o olhar para enxergar para além das práticas do professor e inserir a criança no centro da pesquisa, e conclui que, na instituição estudada, a criança é identificada como aluno devido à aproximação da educação infantil com o ensino fundamental, mas também devido a um conceito de criança como aquela que ainda não sabe, que precisa ser ensinada, em detrimento da criança como ator social, apontando para a necessidade de criar espaços nos quais a criança seja desafiada a criar e expressar-se com liberdade.

Paula (2006) – *“Deu já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?* – também realizou a pesquisa em uma creche em Florianópolis, com crianças de idade entre três e quatro anos, utilizando a observação, a análise de material pedagógico, entrevistas, fotos e filmagens, com idas duas a três vezes por semana no decorrer de seis meses de pesquisa de campo. Após as análises, indicou a existência de uma hierarquia entre adultos e crianças na creche, materializada sobre a forma de regras sociais e um ambiente organizado pela lógica cronológica dos adultos. Destacou, ainda, que em espaços abertos, como o pátio, era possível detectar uma maior autonomia das crianças.

Outro ótimo exemplo de que é possível e viável realizar pesquisa com crianças pequenas encontra-se no artigo elaborado por Corsaro (2005b), no qual ele relata suas experiências de entrada no campo, destacando como conseguiu desenvolver uma pesquisa etnográfica com um grupo de crianças, e ser aceito na escola e na cultura de pares como um adulto diferente ou atípico. O detalhamento do método reativo utilizado por Corsaro (2005b) é uma importante contribuição para todos aqueles que pretendem passar de uma pesquisa sobre crianças para uma

pesquisa com crianças, possibilitando à criança, no processo de pesquisa, deixar de ser “in-fans”, aquele que não fala.

Corsaro (2005b) relata que, ao entender que as crianças têm uma cultura própria, dedicou-se ao objetivo de integrá-la. Iniciou sua pesquisa observando as crianças de uma área escondida, de onde podia vê-las sem ser visto, organizou um roteiro de anotações com um inventário das atividades das crianças. No decorrer da observação, ele decidiu que não queria ser visto pelas crianças como os adultos - professores e visitantes - que interagem com elas, geralmente ativos e controladores, por isso resolveu utilizar o método de entrada “reativa” que consistiu na permanência continuada em espaços de domínio das crianças - casa de bonecas, caixa de areia, barra de escalas e trepa-trepa - que raras vezes eram freqüentados por adultos. O autor destaca que enfrentou horas difíceis na espera de que as crianças reagissem à sua presença, pois nos primeiros dias foi ignorado por elas. Só depois de muito tempo, uma criança perguntou: “Que você está fazendo aqui?” Após esse primeiro contato, começaram a fazer-lhe perguntas, a convidá-lo para brincar, e a aceitação aconteceu de forma gradativa. Contudo, nunca foi visto completamente como criança, mas como um adulto atípico.

Para Corsaro (2005a), o interesse da sociologia na criança tem conduzido a numerosos estudos sobre as crianças e as infâncias nos quais são utilizados vários métodos e, atualmente, os processos de pesquisa refletem uma preocupação direta em capturar as vozes, perspectivas e interesses das crianças. As crianças passam a ser vistas como os atores sociais e os métodos são adaptados para melhor adequarem-se às necessidades infantis. Segundo o autor, um dos métodos mais indicados para estudar jovens e crianças é a etnografia, devido às muitas experiências de suas interações e culturas que são produzidas e formadas no presente, não podendo ser, inicialmente, obtidas por meio de reflexões ou entrevistas. Cabe destacar que a etnografia envolve, usualmente, um prolongado trabalho de campo, mas o primeiro passo é ser aceito dentro do grupo e adquirir o status de participante. Vários autores têm discutido técnicas para ultrapassar os obstáculos e ser aceito dentro do mundo das crianças como adulto amigo e participante.

[...] la etnografía, aquella que consiste en estar en una localidad, participar porque no queda otra pero sin otro “rol” que el de investigador, observar lo cotidiano y conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esa experiencia (ROCKWELL, [19—], p.13).

Corsaro (2005b) de forma complementar afirma que a pesquisa etnográfica tem como princípio a tentativa de “tornar-se nativo”, ou seja, interagir com o grupo pesquisado como se fosse um deles, participando o máximo possível de sua realidade. Ao tratarmos com crianças, os desafios para colocar esse princípio em prática são ampliados, pois seremos sempre adultos. Dessa forma, quando nos referimos a outros povos, falamos de um deslocamento espacial e ao nos referirmos à infância, falamos de deslocamento temporal.

A este propósito, Gusmão (1999) destaca que a antropologia é a ciência que se estrutura sobre a cultura e tem a alteridade como desafio a ser explicado; que busca a compreensão do outro como diferente, pois “nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1996, apud GUSMÃO, 1999, p.42). Para a autora pensar a criança como um sujeito de direitos, complexo e em desenvolvimento desestabiliza o paradigma de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto seja o padrão de todas as coisas, já que, por vezes, as crianças, em muitas sociedades, são como “estrangeiros” no mundo dos adultos, ou seja, sujeitos inacabados.

Com base no referencial teórico, neste trabalho, optei por utilizar uma metodologia de cunho etnográfico em pesquisa de campo. E, tendo em vista que esta consiste no aprofundamento da investigação desenvolvida no curso de especialização, julguei pertinente manter o mesmo universo de pesquisa, no caso a Escola Municipal CEI Gralha Azul⁶ na cidade de Curitiba. Cabe esclarecer que volto ao campo após dois anos de afastamento desse ambiente escolar, fato que contribuiu para o “olhar de distanciamento” em relação ao objeto de investigação, postura que entendo necessária para o ofício do pesquisador/a.

A pesquisa de campo foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2007, com uma turma do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, formada por crianças com idade entre cinco e seis anos. No decorrer deste período, freqüentei a instituição de uma a três vezes por semana, totalizando aproximadamente cento e

⁶ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição observada.

vinte horas de observações, registradas em “diário de bordo⁷”, instrumento no qual foram descritas as percepções, angústias, questionamentos e informações, com intuito de captar uma variedade de situações e fenômenos que ocorreram no cotidiano escolar. O uso sistemático do “diário de bordo” se estendeu desde o primeiro momento de ida ao campo até o final da investigação.

As observações das práticas pedagógicas ocorreram em sala de aula e nos demais espaços da escola, durante as quais foram efetuados registros fotográficos, com objetivo de tentar apreender melhor a realidade. O registro visual proporcionou documentar momentos, situações, ilustrar o cotidiano vivenciado e complementar as análises. É relevante lembrar que a observação teve como foco principal as interações entre criança/criança e criança/adulto, analisando as estratégias que as crianças criam para apropriarem-se dos processos educativos na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A busca de entender o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental, a partir das interpretações dos sujeitos que integram essa categoria social, consiste em “mais do que ‘dar voz’, trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005, p.56).

Nesse sentido, optei por ver e ouvir as crianças a partir de si mesmas, buscando evitar reducionismos epistemológicos que se referem ao registro do adulto frente à realidade infantil. Com base no pensamento das autoras citadas, define-se, então, uma metodologia de pesquisa que dê voz às crianças, compreendendo a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos históricos que produzem cultura e são nela produzidos, ou seja, atores sociais que participam ativamente do processo cultural, sendo capazes de observar, analisar, expressar, interpretar, decidir.

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não

⁷ Instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa. Sendo ou não jornal, importa que seja um registro diário e cotidiano, de forma a objetivar o vivido e o compreendido (FRANCO, 2005).

só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2003, p. 91).

Para tanto, é condição primeira o abandono do olhar centrado na perspectiva do adulto, para tentar compreender a realidade a partir do olhar da criança. Nessa trajetória, assim como em qualquer outra pesquisa científica, os procedimentos éticos devem ser rigorosamente respeitados, ressaltando que a criança precisa ser consultada, quanto ao desejo de colaborar ou não com a pesquisa.

2.1.1 IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A identificação dos sujeitos constitui-se, muitas vezes, em um tema polêmico no desenvolvimento da pesquisa, que se torna ainda mais complexo quando trabalhamos com crianças pequenas. Kramer (2002) aborda essa questão num artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, ressaltando que a escolha entre a autoria e o anonimato é sempre uma decisão difícil para os pesquisadores. Relata, ainda, que com seus orientandos de mestrado e doutorado, refuta a utilização de códigos (números, letras, etc.) por entender que essa alternativa nega a condição de sujeitos, renegando-os ao anonimato incoerente com a fundamentação teórica que orienta a pesquisa. Por outro lado, alerta que deve existir, também, o cuidado para não expor os sujeitos, fazendo-se necessário, por vezes, a utilização de nomes fictícios.

Com objetivo de fundamentar as escolhas feitas nesse trabalho, analisei as opções realizadas pelas pesquisadoras que desenvolveram trabalhos com objeto de estudo semelhante. Nesse percurso de análise referente à identificação dos sujeitos, percebi que Oliveira (2001) utilizou, como denominação, o nome real da criança, mas, ao denominar os adultos, optou pelos códigos mãe 1, mãe 2, como se essas não fossem sujeitos da pesquisa. Barbosa (2004) preferiu utilizar nomes fictícios: Rudi, Max, etc. Paula (2007) fez uso de nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças, através de uma brincadeira proposta pela pesquisadora: Albano, Emília, Batman, etc.

No presente trabalho, ao buscar incluir a perspectiva das crianças, julguei que seria mais relevante legitimá-las como autoras de seus textos e, uma vez que a pesquisa não tem caráter denunciatório e nem põe em risco a integridade dos sujeitos, optei por utilizar os nomes verdadeiros das crianças, porém apenas o primeiro nome, fato que possibilita identificar sem expor. No intuito de contribuir para preservação da identidade dos sujeitos, a instituição foi designada por um nome fictício.

A opção de utilizar os nomes verdadeiros foi discutida, negociada e reafirmada no diálogo com as crianças, no decorrer de todo período de permanência no campo. Cabe esclarecer que todas foram oralmente questionadas sobre o desejo de que seu nome real fosse transcrito no texto. Assim como as crianças, os adultos também foram consultados, e estes preferiram ser identificados por nomes fictícios: Estela, Geruza, Gilmara e Patrícia. Tivemos o cuidado de escolher nomes que ninguém, entre os alunos e professores da escola, possuía.

A exemplo dos procedimentos utilizados para a identificação dos sujeitos, para a realização dos registros fotográficos as crianças foram previamente consultadas sobre o desejo de serem fotografadas.

Na perspectiva de compreender as crianças como sujeitos de direitos, requeri prioritariamente a autorização destas para realização da pesquisa. Dessa forma, além da consulta informal, sobre a utilização de nomes e imagens, organizei um momento para sistematização dessas ações, durante o qual apresentei, na televisão da sala de aula, todas as fotos reunidas em um DVD. Após as reflexões sobre o trabalho, a maioria das crianças concordou com a divulgação dos nomes e imagens, assinando o documento de autorização. É importante ressaltar que as crianças receberam todos os esclarecimentos necessários, e que, em momento algum, foram pressionadas a participar, ou seja, aquelas que optaram pela não divulgação foram respeitadas.

Mas como é a Escola Municipal CEI Galha Azul? E quem são as crianças e adultos que a compõem?

2.2 CARACTERIZANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Neste tópico, vamos conhecer um pouco da instituição onde a pesquisa de campo foi realizada. A Escola Municipal CEI Gralha Azul está em funcionamento há dezenove anos e localiza-se na cidade de Curitiba. A escola foi fundada em novembro de 1988, para atender a proposta de educação em tempo integral, amplamente discutida na rede municipal, que teve como culminância a elaboração do projeto Educação Integrada em Tempo Integral (ETI), publicado em 1986.

Sobre tal aspecto, Arco-Verde (2003) explicita que a origem do processo das escolas integradas vem de discussões acerca das propostas educacionais do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), as quais tomaram como parâmetro a construção dos imponentes CIEPS, no Rio de Janeiro. Buscava-se um projeto de menor ostentação quanto ao aspecto físico e de implantação gradativa. Durante a gestão do prefeito Roberto Requião (1986-1989), teve início um processo de reflexões para a elaboração de uma proposta visando a ampliação da jornada escolar, que originaram a criação das Escolas de Tempo Integral - ETIs.

A autora afirma, ainda, que o governo municipal se apresentou como mentor da proposta educacional e foi na Secretaria Municipal de Educação que o projeto passou a ser elaborado. Inicialmente, a escola de tempo integral enfatizava a oferta de atividades relativas às diversas áreas de conhecimento e de oficinas em período contrário, que se dispunham a complementar o conhecimento científico ministrado nas aulas. Nas oficinas, eram desenvolvidas atividades artísticas, de recreação, do cotidiano - marcenaria, horticultura, tipografia e encadernação, confecção em geral, mecânica, culinária, medicina, fotografia, etc. As ETIs iniciaram e mantiveram suas atividades em dois turnos, manhã e tarde, das 8h às 17h, distribuindo os conteúdos curriculares com a ampliação da atividade didática de cada área de ensino. A partir de 1990, após um processo de avaliação, as escolas que desenvolviam a experiência de jornada integral assumiram três modalidades de trabalho: duas mantiveram as oficinas, com a proposta inicial de trabalho dos conteúdos das áreas de forma diferenciada no contra-turno; três escolas passaram a usar o turno oposto das atividades escolares com estudo dirigido, por sugestão da Secretaria Municipal de Educação; duas escolas mesclaram o estudo dirigido com as oficinas; duas fizeram uma divisão das áreas de conhecimento no período de funcionamento diário da escola.

A Escola Municipal CEI Gralha Azul, até 2006, utilizou esta última forma de organização apresentada por Arco-Verde, ou seja, no período da manhã eram ministradas as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, e no período da tarde as disciplinas de Matemática e Ciências.

Atualmente, a escola continua funcionando em período integral, assim, os alunos de onze turmas permanecem nove horas diárias na instituição, das quais quatro horas são destinadas para o trabalho com as áreas do conhecimento, uma hora de intervalo para o almoço e as quatro horas restantes são destinadas ao desenvolvimento das oficinas de práticas diferenciadas, sob orientação docente. Vale ressaltar que, a partir de 2007, por sugestão da Secretaria Municipal de Educação, a escola reorganizou sua proposta pedagógica e passou a trabalhar no período da manhã com as disciplinas escolares (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências) e, no período da tarde, com oficinas. São ofertadas, também, 04 turmas em período regular (manhã/tarde) e atendimento na sala de recursos, no período da tarde, com capacidade para trinta alunos, oriundos da própria escola e de escolas da região.

Com base na análise do projeto político pedagógico da instituição, constata-se que são ministradas oficinas de práticas diferenciadas entre elas: mídias; linguagem logo e robótica; filosofia; alfabetização; educação ambiental; jogos e brincadeiras; música; língua estrangeira e tempo livre. Os projetos a serem desenvolvidos nas oficinas são definidos pelos professores, juntamente com a equipe pedagógica e administrativa, no início do ano letivo, de acordo com os conhecimentos, formação e habilidades do corpo docente.

No projeto político pedagógico dessa escola de tempo integral, fica claro que devem ser desenvolvidas atividades de tempo livre, orientadas pelo professor, porém de escolha dos alunos, momentos em que estes poderão descansar, brincar, conversar, ler, desenhar. Essas atividades devem ser previstas na carga horária da unidade escolar, perfazendo aproximadamente duas horas semanais.

A escola tem sua organização pedagógica pautada nos Ciclos de Aprendizagem de oito e nove anos⁸. E poderá atender, também, a Educação Infantil

⁸ Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1.^a a 8.^a séries), na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é autorizado pelo parecer 487/99 do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 12 de novembro de 1999.

(4 - 5 anos) se houver disponibilidade de espaço físico (sala de aula) e demanda⁹ para a mesma.

ORGANIZAÇÃO EM CICLOS – ANOS INICIAIS						
ORGANIZAÇÃO ATUAL (2006)		FAIXA ETÁRIA	NOVA ORGANIZAÇÃO (A PARTIR DE 2007)			FAIXA ETÁRIA
CICLO I	ETAPA INICIAL	*06	ANOS INICIAIS	CICLO I	1º ANO	**06
	1ª ETAPA	07			2º ANO	07
	2ª ETAPA	08			3º ANO	08
	1ª ETAPA	09		CICLO II	4º ANO	09
	2ª ETAPA	10			5º ANO	10
* Completos até 1º de março do ano posterior ao ingresso na etapa inicial.						
** Completos até 31 de dezembro do ano em curso.						

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO EM CICLOS – ANOS INICIAIS

FONTE: Projeto Político Pedagógico da instituição CEI Galha Azul (2007)

Como pode ser observado no quadro, teoricamente, não existe uma mudança significativa, pois no município de Curitiba as crianças de seis anos, já estavam inseridas no ensino fundamental.

Nos últimos dez anos, mesmo antes da promulgação da LDBEN/1996, a discussão de propostas de ingresso de crianças de 6 anos no ensino obrigatório tem ganhado cada vez mais evidência. Tal questão levou o CNE a se pronunciar no Parecer CEB nº. 20/1998, que respondia consulta feita pela INEP sobre a duração do ensino fundamental. Ao se posicionar favoravelmente à possibilidade de acolher matrículas de crianças de 6 anos no ensino fundamental com duração de nove anos, o Parecer ressaltava que essa medida não deveria resultar numa “disponibilidade média de recursos por aluno na educação básica, na respectiva rede, abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo aumentar a

⁹ A demanda é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido, etc). A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas. No Brasil são raríssimos, quase inexistentes, os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Não dispomos de instrumentos para avaliar qualquer tipo de demanda, além da extensão da “lista de espera” (ROSEMBERG, 2001, p.06).

qualidade do ensino 'e que' redes municipais a oferta e a qualidade da educação infantil não sejam sacrificadas, preservando-se a identidade pedagógica". (SANTOS e VIEIRA, 2006, p.05).

Destaca-se que um aspecto importante, que contribuiu nesse processo de sobreposição entre educação infantil e ensino fundamental, diz respeito à questão do financiamento, em especial do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996), pois diversos municípios, na expectativa de ampliar seus recursos de financiamento para o ensino fundamental, se utilizaram de estratégias de “manipulação” dos dados estatísticos e de intensa propaganda em defesa da inclusão da pré-escola no ensino fundamental. Constata-se, também, que escolas de ensino fundamental, mesmo sem dispor da estrutura necessária, abriram as portas para receber as turmas de educação infantil, que passaram a ser nomeadas de etapa inicial do 1º ciclo, ampliando-o para três anos, acreditando-se que, dessa forma, também haveria uma melhora na qualidade do ensino.

O diferencial é que, na organização anterior, as turmas denominadas de etapa inicial eram compreendidas, pela equipe pedagógica, professores e comunidade, como a última etapa da educação infantil, culturalmente conhecida como “pré”. A matrícula não era obrigatória, pois não havia vagas suficientes para atender todas as crianças, então essas eram matriculadas conforme a procura da comunidade, priorizando aquelas que possuíam seis anos completos, porém admitia-se, caso houvesse disponibilidade de vagas, as crianças que completassem seis anos até o início do próximo ano letivo. Tal critério era utilizado devido ao fato de que, para prosseguir seus estudos e ingressar na primeira etapa do 1º ciclo, equivalente à 1ª série, a criança deveria ter, no mínimo 6 anos, segundo estabelece a Deliberação 09/01 do CEE, no Art.7 (2001, p.02): “Para matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental o candidato deverá ter 07 (sete) anos de idade ou facultativamente, 06 (seis) completos até 1 de março do ano letivo em que cursará esta série.”

Dessa forma, as matrículas na etapa inicial, equivalente ao pré, eram realizadas utilizando como parâmetro a idade de ingresso para a primeira etapa do 1º ciclo e a disponibilidade de vagas. Para Rosemberg (2002), a falta de incentivo por parte das organizações governamentais, principalmente no que se refere ao financiamento e às políticas públicas eficazes para a educação infantil, resultou em

sua expansão de baixa qualidade, pois, no Brasil, existe uma política que prioriza o ensino fundamental, renegando a educação infantil a um sub-setor das políticas educacionais. As políticas públicas e, essencialmente, as orientações do Banco Mundial delegam à educação infantil o pesado fardo de suprir as carências da população pobre, e de sucumbir com os déficits do ensino fundamental.

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p.35).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a criança, na instituição pública de educação infantil, na maioria das vezes, é matriculada em período integral e, ao ser transferida para a escola de ensino fundamental, passa a freqüentar meio período, fato que pode representar um significativo, entretanto ilusório aumento na oferta de vagas. Por exemplo, uma turma integral da faixa etária de cinco a seis anos pode ser constituída por até vinte crianças para um professor, conforme estabelece a Deliberação 02/05 do Conselho Estadual de Educação. Uma turma regular, no mesmo espaço físico, acomodaria vinte crianças em cada período, dobrando o atendimento para quarenta crianças, constituindo um aumento aparente, pois seriam atendidas mais crianças, porém por menos tempo.

Na busca de entender a implantação da educação infantil nessa instituição de ensino fundamental, desenvolveu-se uma entrevista com a diretora, e, por meio dessa, foi possível perceber que a educação infantil, presente na escola desde 1990, ainda se encontra em caráter provisório, pois segundo as informações coletadas, ao se elaborar o fluxo de matrículas para o ano letivo, não são previstas turmas de educação infantil, são disponibilizadas apenas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ciclo I e 4º e 5º ano do ciclo II (1º ao 5º ano). Somente quando ocorrem sobras de vagas, para que não haja salas ociosas, estas são ocupadas por turmas de educação infantil. Assim, a presença das turmas de educação infantil nessa instituição, apesar de, até então, ter sido constante, não conta com a garantia de permanência, o que pode evidenciar a desvalorização que as crianças pequenas sofrem dentro da escola de ensino fundamental, um espaço que não foi social e historicamente pensado para elas. Tais informações indicam que a escola de ensino

fundamental recebe a criança pequena, mesmo não dispondo da estrutura apropriada para atendê-la e compreendê-la. Subentende-se que esse caráter provisório contribua para que a escola ainda encontre dificuldade em romper com a pedagogia desenvolvida no ensino fundamental, fato que a impede de construir uma pedagogia da infância¹⁰ adequada às especificidades da criança pequena.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, obrigatoriamente, todas as crianças de seis anos devem estar regularmente matriculadas na escola, dessa forma, a educação da criança de seis anos deixa de ser para alguns, como era equivocadamente entendida enquanto integrante da educação infantil, e passa a ser direito de todos. Nessa lógica, a articulação entre ensino fundamental e educação infantil, uma exigência já prevista na legislação educacional, torna-se ainda mais necessária com a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Tal articulação implica em acordo e diálogo entre as duas etapas, para que as especificidades da infância sejam consideradas na organização do trabalho pedagógico, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Ao ensino fundamental cabe considerar que nem todas as crianças freqüentaram a educação infantil, etapa não obrigatória, portanto, não é pertinente esperar que todas as crianças possuam determinados pré-requisitos, culturalmente estabelecidos, ao ingressarem no ensino fundamental. Ao lado disso, é preciso ponderar que muitas crianças freqüentaram ao menos um ano de educação infantil e possuem uma significativa experiência em instituição educativa, portanto não podem ser tratadas como uma “tábula rasa”, como se fosse o primeiro dia que deixassem a família para ingressar numa instituição coletiva.

A pedagogia trabalha com imaginários diversos e conflitantes sobre a infância, as propostas de conformação-educação têm como referência determinadas crianças. [...] A pedagogia e os pedagogos-educadores(as) vão se configurando referidos a uma determinada infância. As concepções pedagógicas vão se articulando referidas a uma determinada visão de infância, de sua educação, normatização, ou “civilização” (ARROYO, 1999, p. 12).

Cabe questionar: será que o paradigma que elegemos como padrão de infância nos possibilita trabalhar de maneira igualitária, respeitando as

¹⁰ Termo utilizado por Rocha (1999) para denominar uma pedagogia que tem por objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

singularidades de todas as crianças que integram essa categoria social? Na busca de modificar esse paradigma, faz-se necessário dialogar com as crianças com as quais dividimos nosso cotidiano, aquelas que freqüentam nossas instituições, no intuito de conhecê-las para que seja possível propor um trabalho pedagógico que considere a ótica das crianças, com vistas a atender as especificidades das muitas infâncias.

No que tange à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, é importante reiterar que suas especificidades devem ser asseguradas independente da etapa da educação básica em que ela se encontra. Sob esse aspecto, a ampliação do ensino fundamental pode constituir-se em um privilegiado momento de reflexão que possibilite às boas práticas da educação infantil “invadir”¹¹ o ensino fundamental, oportunizando, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças, que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança.

Mesmo que as práticas concretas não apresentem hegemonicamente a qualidade desejada e compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, a produção teórica e algumas experiências inovadoras vêm oferecendo grandes contribuições. Contribuições estas que podem fortalecer a perspectiva e as intenções de alterar a cultura “escolarizante” do ensino fundamental e oferecer novas abordagens do processo de alfabetização. É isto, portanto, que justifica a vigilância e os esforços de pesquisa e de discussão sobre a temática em foco. Dessa maneira, recomenda-se que a educação da criança de 6 anos no ensino fundamental se nutra desta fonte, avançando cada vez mais na busca de uma educação fundamental de qualidade para todas as crianças e jovens. (SANTOS e VIEIRA, 2006, p.08).

E que, dessa forma, ao entrar na escola de ensino fundamental, as crianças não precisem abandonar a infância, a espontaneidade, a brincadeira, em nome de um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo.

Não será uma armadilha pensar que as crianças de seis anos, por passarem a integrar o ensino fundamental, tenham que “estudar seriamente” e não possam mais brincar? O que será “estudar seriamente?” O que diferencia uma criança de cinco anos de uma criança de seis, sete

¹¹ Expressão utilizada pela professora Zilma Ramos de Oliveira durante a conferência “A criança na proposta pedagógica de educação infantil” ministrada no II Simpósio Paranaense de Educação Infantil em Faxinal do Céu, em julho de 2006.

anos? Não serão crianças igualmente? Há um modo único de aprender? De ensinar? Precisamos mesmo quebrar as armadilhas. Não fabricamos sabão, trabalhamos com a formação de pessoas e pessoas são vivas, sensíveis, mutantes e criadoras. Na educação, portanto, como na arte, é preciso ir além do óbvio (GOULART, 2007, p.07).

Com base nesses pressupostos, acredita-se como imprescindível a busca por garantir que a escola de ensino fundamental não se configure, para as crianças, como o espaço retratado por TONUCCI (1997).

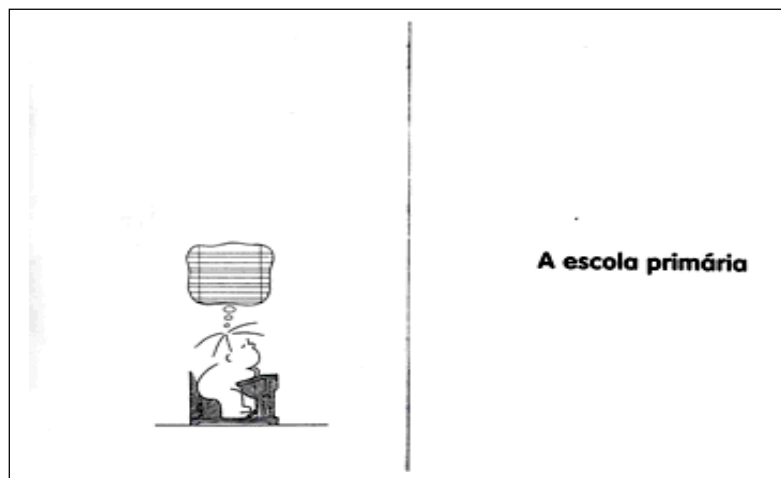


FIGURA 1 - A ESCOLA PRIMÁRIA
 FONTE: Tonucci (1997)

Nesse sentido, Kramer (2003) defende que a criança, ao entrar na escola de ensino fundamental, não seja obrigada a abrir mão de suas “múltiplas linguagens”, suas variadas formas de se expressar e de aprender. Na intenção de refletir sobre a articulação entre os níveis de ensino, a autora sempre reafirma em seus textos e palestras “o que eu não quero para educação infantil, eu não quero também para o ensino fundamental. Não quero crianças tornadas apenas alunos” (Kramer, 2003, p.63). Dessa forma, a autora alerta para incoerência das dicotomias existentes, indicando a necessidade de um diálogo pedagógico intenso dentro da escola e entre as escolas.

O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com a falta de liberdade. Afinal, o desafio é o fato de tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que essa instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. No que se refere à educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim o desejarem, a

vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2003, p.64).

A partir do marco teórico apresentado, busquei conhecer e analisar como se efetivou, na prática, a transição das crianças da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, identificando os processos educativos da educação infantil e os processos educativos do ensino fundamental.

2.2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR

Na escola estão matriculadas quinhentas e sessenta e sete crianças, distribuídas em onze turmas integrais e quatro turmas regulares por período. Por meio de análise do material pedagógico e administrativo da escola, é possível perceber que, atualmente, a comunidade escolar é composta por 77% de crianças oriundas do próprio bairro e 33% de bairros vizinhos.

As famílias são, em sua maioria, formadas por três a cinco pessoas e possuem uma renda que varia de 1 a 5 salários mínimos, sendo 70% de 1 a 3 salários e 30% entre 3 a 5 salários. A totalidade das famílias tem acesso à rede de água e luz, 50% possuem casa própria, 35% possuem automóvel. No que se refere aos recursos eletro eletrônicos nas residências, constatou-se que acima de 70% das famílias possuem: fogão, geladeira, televisão, DVD, telefone fixo, celular, aparelho de som. E quanto ao grau de instrução dos pais ou responsáveis, 33% possuem ensino fundamental incompleto; 29% ensino fundamental completo; 33% ensino médio completo e 5% possuem graduação.

Ao redor da escola, não existem áreas de lazer, os parques e praças mais próximos estão localizados em bairros vizinhos, por isso as atividades praticadas pelas famílias nos momentos de descanso são: televisão (72%), igreja (64%), passeios (57%), shopping (38%) e parques (37%), e a leitura, sendo: a bíblia (60%), livros (52%), revistas (49%), jornais (44%).

Com base no levantamento realizado pela escola, junto à comunidade, sobre as expectativas dos responsáveis pelas crianças em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, dentre as diversas opções elencadas no instrumento de

pesquisa constatou-se que 59% desejam que a escola continue sendo formadora de cidadãos, 56% que realize a transmissão de conhecimentos, 53% que prepare para o mercado do trabalho, 42% que desenvolva hábitos e atitudes nos alunos. E, ainda, foi solicitado que a escola dê mais ênfase aos esportes, à literatura, jogos e aos passeios culturais. A partir dos dados apresentados, é possível inferir que as crianças matriculadas na escola pertencem a famílias de assalariados que compreendem a escola como um espaço educativo de ampliação cultural.

Para o desenvolvimento da função educativa, a escola possui um corpo docente composto por:

COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO	
QUANTIDADE	FUNÇÃO
01	DIRETORA
01	VICE-DIRETORA
01	COORDENADORA ADMINISTRATIVA
04	PEDAGOGAS
55	PROFESSORES
01	AGENTE ADMINISTRATIVA
06	AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS

QUADRO 3 – COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO
 FONTE: Projeto Político Pedagógico da instituição CEI Galha Azul (2007)

Cabe destacar que dos cinquenta e cinco professores que atuam na instituição, apenas três ainda não possuem nível superior e quarenta possuem pós-graduação (lato-sensu) em educação. A escola conta, também, com o auxílio de equipes terceirizadas nas áreas de limpeza e alimentação.

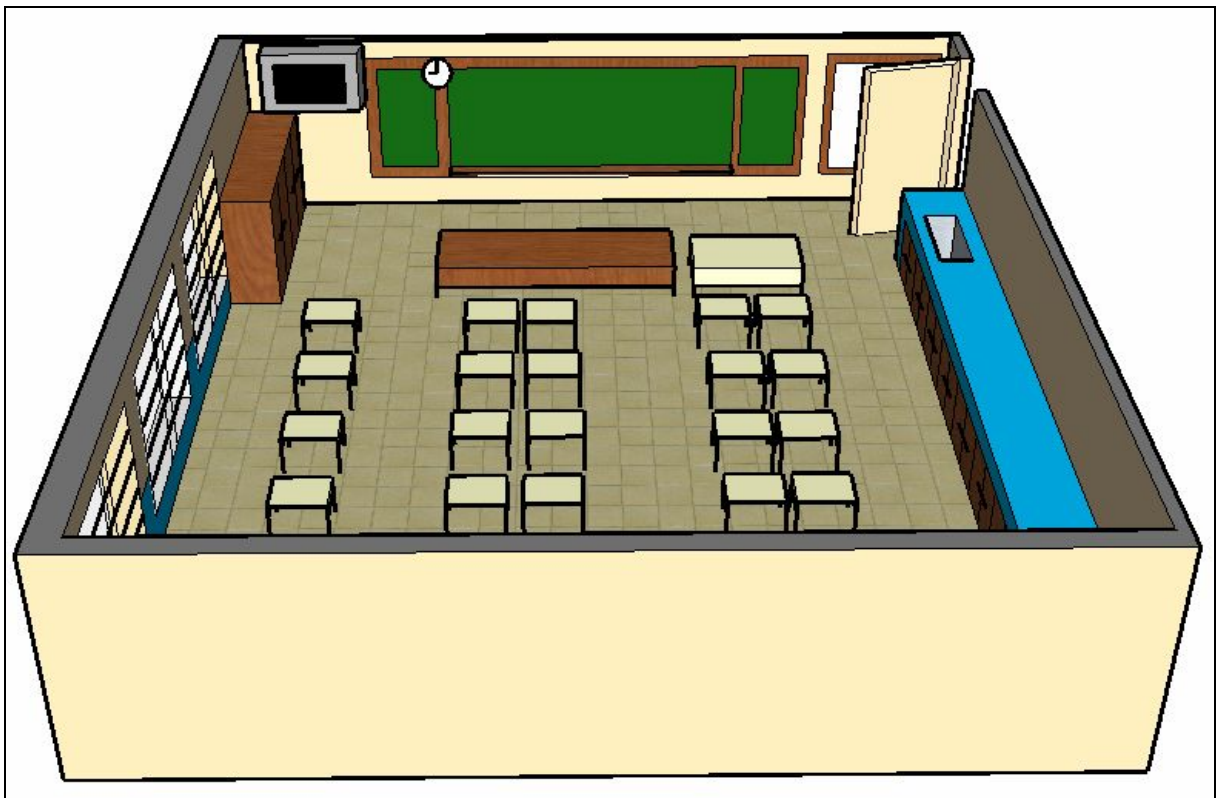
2.2.2 O ESPAÇO ESCOLAR

No que tange à estrutura física, a escola dispõe de quinze salas de aula, biblioteca, sala de apoio pedagógico, sala de recursos e laboratório de informática, equipado com trinta e um computadores, impressoras, scanner e webcan. Dispõe, também, de fotocopiadora, retroprojeter, encadernadora, vídeo-cassete, máquina digital e um televisor em cada sala de aula. Todos os recursos, segundo a equipe pedagógica e administrativa, encontram-se à disposição dos docentes para a prática educativa. A utilização da biblioteca e do laboratório de informática é realizada sob a

orientação do professor regente da turma, conforme o horário pré-estabelecido no início do ano letivo pela equipe pedagógica.

A escola possui também um amplo refeitório, com capacidade para duzentos e cinqüenta pessoas, utilizado por crianças e adultos nos momentos de refeição. O pátio é subdividido: internamente, localiza-se a cancha esportiva utilizada para as aulas de Educação Física, reuniões e festividades com a comunidade, e externamente localizam-se o playground, a cancha de areia e pequenas áreas de concreto, cercadas por escadas, que são utilizadas pelas crianças nos momentos de recreação e intervalo, sempre sob a supervisão de adultos.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida em uma das turmas de período integral, constituída por trinta crianças de faixa etária entre cinco e seis anos, que freqüentavam o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos de duração.



PLANTA 1 – A SALA DE AULA
FONTE: O autor (2007)

A sala de aula é composta por trinta carteiras pequenas, geralmente dispostas em fileiras, individuais ou em duplas, uma atrás da outra. Sob esse aspecto, Escolano (1998) afirma que a arquitetura escolar é, por si mesma, uma

espécie de discurso que institui, em sua composição, um sistema de valores, de ordem, disciplina e vigilância.

Todas as carteiras encontram-se voltadas para o centro da sala, onde se localiza a mesa e o lugar destinados ao professor, fato que pode sugerir o “adultocentrismo” vivido nas escolas. Nesse sentido, é o lugar que evidencia a posição social que cada elemento ocupa dentro da dinâmica escolar. Como evidencia Escolano (1998), a “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos), como na disposição regular das carteiras (com corredores), fatores que facilitam a rotina das tarefas e a economia do tempo. Esse modo de organização controla os movimentos, os gestos, as falas, tornando a escola um espaço de poder.

Atrás da mesa da professora e da carteira da estagiária está localizado o quadro de giz, e logo acima deste, um artefato que representa com bastante propriedade o eixo da organização escolar, o relógio.

Conforme lembra Escolano (1998), o relógio, inventado nos primórdios do século passado, conquistou um lugar de destaque na vida da sociedade moderna, é ele que marca o ritmo das ações, dos tempos, dos ciclos de existência. Foi ele o responsável pela autoregulação das atividades humanas, e a peça chave da cisão do binômio espaço-tempo, por isso o relógio, incorporado ao cotidiano escolar, é um organizador da vida da comunidade e, principalmente, da vida da infância. Ele marca o tempo de entrada, saída, intervalos e todos os momentos da vida da instituição. A ordem do tempo se une à do espaço e regulam, ambos, as aprendizagens.

Entre os objetos que compõem o mobiliário da sala, encontram-se: os armários, nos quais a professora guarda os materiais didáticos e pedagógicos (lápiz, borracha, papel sulfite, cadernos, livros) e que estão sempre chaveados, fato que impede as crianças de terem acesso aos mesmos; uma televisão, utilizada para assistir vídeos e desenhos infantis, principalmente no período da tarde no horário destinado à oficina de mídias; um balcão, cuja parte de cima é toda de concreto e tem uma pia embutida, utilizado como armário para guardar os brinquedos, alfabetos móveis e demais materiais; um filtro de água; um espelho localizado atrás da porta; um cesto de lixo no canto da sala.

Dentre a distribuição dos objetos na sala de aula, o espelho merece especial atenção, pois a Resolução da Secretaria da Saúde – SESA – nº162/05 – que

apresenta as normas técnicas para as instituições de educação infantil - traz como exigência, para a sala de aula da faixa etária de cinco a seis anos, a existência de um espelho. No sentido de cumprimento a norma estabelecida, o objeto desempenha o seu papel. No entanto, há que se problematizar: pedagogicamente qual a utilidade de um espelho disposto atrás da porta? Uma vez com a porta aberta, o espelho era ocultado e quando a porta estava fechada, as crianças que ficavam próximas a ele corriam o risco de serem atingidas, caso esta fosse aberta pelo lado de fora. Durante o período de observação, foram poucas as vezes que esse objeto foi utilizado, e essas aconteceram por iniciativa das crianças, que iam apontar o lápis ou emprestar algum material e paravam para se admirar, arrumar os cabelos ou observar os amigos refletidos no espelho. Essas tentativas das crianças em utilizar o artefato eram muitas vezes desencorajadas pelos adultos com as seguintes frases:

- *É hora de se arrumar?*¹²

Ou:

- *Já está bonita.*

As paredes da sala são decoradas com personagens de histórias infantis: o ursinho Puff, o Tigrão, o Leitão e o Burrico, e diversos cartazes que contêm o alfabeto, as famílias silábicas, numerais, o calendário e os aniversariantes do mês. São raras as vezes em que os trabalhos das crianças são expostos nas paredes da sala, geralmente as produções das crianças são recolhidas e guardadas no armário da professora.

Depois de um breve panorama sobre os espaços e a organização da instituição escolar, permanece a pergunta: onde estão as crianças?

¹² As falas dos sujeitos da pesquisa descritas no corpo do texto foram formatadas com a fonte em itálico e espaço simples.

3. COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS

Antes de colocar em primeiro plano a voz das crianças, julguei pertinente reiterar que na pesquisa que desenvolvi em 2005, no curso de especialização em organização do trabalho pedagógico – *O lúdico na educação infantil: impasses e descompassos na relação da ludicidade e a escolarização* - encontrei uma rígida disciplina que foi analisada sob a ótica do conceito de disciplinarização dos corpos de Michael Foucault. É relevante destacar que, embora não tenha sido o foco da pesquisa anterior a escuta das crianças, pude perceber que as expectativas de adultos e crianças, em alguns momentos, podem ser bem distintas: ao serem questionadas no primeiro dia de aula sobre o que gostariam de fazer na escola, as crianças proferiram as seguintes respostas: brincar com brinquedos; jogar; jogar basquete; desenhar; pintar; aprender letras; brincar com os colegas; ir ao escorregador. Enquanto os adultos responderam que as crianças deveriam: aprender as letras e os números; aprender a ler; aprender as regras.

A divergência entre adultos e crianças, percebida em alguns momentos, reitera a importância de se considerar a inclusão do ponto de vista das crianças nos processos de pesquisa e, principalmente, sua participação na construção de uma pedagogia da infância que considere as crianças como sujeitos sociais históricos e culturalmente situados.

Na busca de delimitar o campo de estudo, aconteceu em fevereiro de 2007 o primeiro contato com a escola. Nesse momento, ao conversar com o corpo docente e com a equipe pedagógica, ficou acordado que eu desenvolveria a pesquisa na turma do pré II regular, que freqüentava a instituição no período matutino, e era constituído por crianças que completariam seis anos entre 02/03/2007 e 01/03/2008, ou seja, as crianças de faixa etária entre cinco e seis anos.

Ao retornar à escola para realização da pesquisa de campo, em agosto de 2007, fui surpreendida por muitas mudanças que aconteceram, pautadas na liminar concedida ao Ministério Público pelo Tribunal de Justiça (Mandado de Segurança nº 402/07), que conferia o direito às crianças que completassem seis anos até 31 de dezembro de 2007, de serem matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Com base no disposto na liminar, a partir de julho de 2007 a Secretaria Municipal de Educação reorganizou as crianças da educação infantil em turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Conforme esclarece a

notícia divulgada em 03/05/2007, através da web na página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba:

A rede municipal de ensino passará por mudanças no atendimento das crianças de seis anos, matriculadas em turmas de pré II das escolas municipais de Curitiba. Todas as crianças que completarem seis anos em 2007 deverão ser transferidas para turmas de primeiro ano do ensino fundamental. As orientações para readequação do atendimento foram repassadas aos diretores das 171 escolas municipais, nesta quinta-feira (03/05) pela secretária municipal de educação, Eleonora Bonato Fruet, e pelo procurador geral do município Ivan Bonilha.

As mudanças atingiram 14 mil crianças e são necessárias para atender à decisão baseada em ação civil pública. “Ao Município cabe se adequar ao que determina a liminar. A decisão do Ministério Público Estadual obriga a Prefeitura Municipal de Curitiba a fazer as mudanças”, disse o procurador Ivan Bonilha.

Atualmente estão matriculados no primeiro ano do ensino fundamental 4 mil alunos que completaram seis anos antes de 1 de março. Estes alunos não terão qualquer alteração na composição de turma e proposta pedagógica. Outras 12 mil crianças, nascidas após 1º de março atendidas em turmas de pré II, na educação infantil, serão transferidas para o 1º ano do ensino fundamental. A mudança na proposta pedagógica será a partir do segundo semestre, após período de adaptação em maio e junho. As crianças de turma de pré II que completam seis anos no primeiro bimestre de 2008 permanecerão na educação infantil em 2007. São 2 mil crianças nesta situação. As alternativas de encaminhamento serão organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com os núcleos regionais de educação e escolas.

De acordo com as informações fornecidas pela equipe pedagógico-administrativa e o corpo docente da escola, o primeiro passo foi uma reunião organizada pela Secretaria Municipal de Educação, ministrada pela responsável pelo Departamento de Ensino Fundamental, para discutir junto às equipes pedagógicas das escolas como aconteceria a transposição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, e qual seria o encaminhamento pedagógico utilizado nessa mudança.

No início do ano letivo de 2007 a escola ofertava:

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 1º SEMESTRE		
QUANTIDADE	TURMA	PERÍODO
01	PRÉ II	REGULAR/MANHÃ
01	PRÉ II	REGULAR/TARDE
01	PRÉ II	INTEGRAL
01	1º ANO	REGULAR /TARDE ENS. FUND. 9 ANOS

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 1º SEMESTRE

FONTE: Projeto Político Pedagógico da instituição CEI Gralha Azul (2007)

Com a alteração na legislação, as turmas foram reorganizadas e os nove “melhores” alunos do pré II, selecionados, segundo a equipe pedagógica, por meio de avaliação realizada através de reunião entre as professoras da educação infantil regular e as pedagogas, passaram a integrar a turma regular de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos que já existia desde o início do ano letivo. Os demais foram redistribuídos conforme a faixa etária e a necessidade de permanência na escola (integral/parcial) formando:

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 2º SEMESTRE		
QUANTIDADE	TURMA	PERÍODO
02	1º ANO	REGULAR/TARDE - ENS. FUND. 9 ANOS
01	1º ANO	INTEGRAL - ENS. FUND. 9 ANOS
01	PRÉ II	REGULAR/MANHÃ

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA O 2º SEMESTRE

FONTE: Projeto Político Pedagógico da instituição CEI Galha Azul (2007)

Os alunos matriculados no pré II, que faziam aniversário após 31 de dezembro de 2007, completando seis anos de 1º de janeiro de 2008 a 1º de março de 2008 foram mantidos na mesma turma, a qual recebeu mais seis matrículas novas, totalizando dezoito crianças. É importante destacar, ainda, a realização de reuniões com os pais das crianças que foram transferidas da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, para esclarecer o motivo das mudanças, e conforme relato do corpo docente, esses pais demonstraram-se bastante satisfeitos com a inclusão de seus filhos no ensino fundamental de nove anos.

Ao dialogar com a equipe pedagógica, para compreender as modificações, e assim, ter subsídios suficientes para optar se iria trabalhar com a turma que permaneceu na educação infantil ou com a turma que tinha sido transformada em 1º ano do ensino fundamental de nove anos, as pedagogas foram unânimes ao defender:

- *Sua turma de trabalho é o pré.*

Mas, avaliei que, nesse momento, era melhor analisar os fatos e agir com cautela, então pedi um tempo para verificar a documentação antes de decidir. Ao analisar as listas de freqüências, nas quais são descritas as datas de nascimento

das crianças, percebi que a turma do pré II era composta por dezoito crianças de quatro e cinco anos. E que a turma do período integral do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos era formada por trinta alunos, dos quais a maioria tinha cinco anos, e iriam completar seis apenas no segundo semestre.

FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS DA TURMA DO 1º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	
NÚMERO DE CRIANÇAS	MÊS QUE COMPLETAM SEIS ANOS
01	Março de 2007
02	Abril de 2007
01	Maio de 2007
04	Junho de 2007
05	Julho de 2007
04	Agosto de 2007
04	Outubro de 2007
05	Novembro de 2007
04	Dezembro de 2007

QUADRO 6 – FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS DO 1º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

FONTE: Material administrativo da instituição CEI Galha Azul

Ao me deparar com a faixa etária **cinco e seis** anos, não tive dúvida, era essa minha turma de pesquisa. E assim decidi que, embora essa turma, após as férias de julho, tenha passado a ser denominada de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, era com essas crianças que iria dialogar para buscar, a partir delas, compreender o que é ser criança e viver a infância na escola. Vale lembrar que o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, e os teóricos dos movimentos sociais ligados à infância, principalmente, o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil) acreditam que essa criança é da educação infantil, e lutam para que suas especificidades, seu direito à brincadeira e o direito a viver a infância sejam respeitados.

Nessa perspectiva, Santos e Vieira (2006) alertam sobre a preocupação quanto à faixa etária da educação infantil, agora definida de zero a cinco anos, pois se não se delimitar o entendimento de cinco e seis anos, corre-se o risco da educação infantil ser “engolida” pelo ensino fundamental. Destaca-se, ainda, que a educação infantil tem como objetivo uma educação que respeita os direitos das crianças, entendendo-as como sujeitos da aprendizagem e atores sociais.

Na continuidade da pesquisa de campo, após algum tempo percebi que a insistência das pedagogas para que eu escolhesse a turma de educação infantil, devia-se ao fato da escola estar enfrentando algumas dificuldades para desenvolver trabalho educativo com as crianças menores, pois apesar do número de professores estar adequado ao número de crianças, os profissionais necessitavam de formação continuada específica para desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais voltado às necessidades das crianças pequenas. Talvez pelo fato de reconhecer minha experiência profissional com a educação infantil, avaliaram que a minha presença constante em sala de aula poderia contribuir para a prática pedagógica. Mais uma vez, tive certeza que tinha feito a escolha certa, pois assumir o compromisso de auxiliar a prática pedagógica poderia pôr em risco meus objetivos de pesquisadora.

Para compreender melhor as marcas dessa turma, que se constituiu após as férias de julho, procurei informações junto à professora Gilmara, regente do período da manhã, que comentou sobre a dificuldade que estava sentindo, pois das trinta crianças, apenas duas já eram seus alunos, desde o início do ano letivo. Ela estava atravessando um período de adaptação com a turma e tinha o compromisso de, em meio ano, alcançar os objetivos propostos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, uma etapa de escolarização diferenciada da educação infantil, com a qual ela e as crianças estavam habituadas e vivenciaram no primeiro semestre.

Foi quando percebi que o desafio da pesquisa fora ampliado, pois estudar a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental no decorrer do ano letivo era uma situação atípica, uma turma na qual a maior parte das crianças já se conhecia, com uma professora e uma estagiária, ambas, desconhecidas para as crianças e uma pesquisadora, “eu”, que eles não conseguiam encaixar muito bem dentro da rotina escolar, e sempre perguntavam:

- *Você é professora?*
- *Você é professora dessa escola?*
- *Você é professora de outra escola, né?*

Parecia ser claro, para as crianças, que a escola era um lugar restrito a crianças e professores e, dia após dia, eles procuravam uma lógica para explicar a minha presença entre eles.

3.1 AS CRIANÇAS, OS ADULTOS E A PESQUISA - PRAZER EM CONHECER

Neste tópico, trago mais especificamente o relato de como aconteceu a entrada no campo que, segundo Corsaro (2005b), é crucial na pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que um de seus objetivos centrais é tornar-se membro do grupo. Apresento, ainda, uma seleção de episódios que retratam as atitudes e posicionamentos das crianças e dos adultos frente ao desenvolvimento metodológico da pesquisa.

A entrada na sala de aula e o contato com as crianças deu-se apenas a partir do terceiro dia da pesquisa de campo, pois os dois primeiros dias utilizei para decidir com qual turma iria trabalhar, para analisar os documentos pedagógicos da instituição e esclarecer os adultos sobre os objetivos da investigação. Considerei que essa era uma etapa muito importante, pois se os adultos não estivessem bem informados sobre a pesquisa, poderiam dificultar minha entrada no campo e, principalmente, minha inserção junto às crianças.

Em diálogo com o corpo docente elucidei que gostaria de participar das culturas infantis, percebendo as falas, os gestos, as expressões que acontecem entre as crianças no interior e para além das práticas organizadas pelos adultos e, para atingir meu objetivo, não gostaria que as crianças me vissem como uma professora. Percebi que, no início, essa intenção não pareceu muito relevante aos olhos dos adultos que organizavam a prática pedagógica, mas foram bastante receptivos e concordaram em colaborar. Na continuidade, conversei mais especificamente com a professora Gilmara e a estagiária Gerusa, responsáveis pela turma, e decidimos que era melhor não acontecer uma apresentação formal, eu simplesmente entraria na sala e começaria a participar das atividades. Então a professora comentou: - *Do jeito que eles são não vão nem perceber a sua chegada.* Referindo-se ao comportamento indisciplinado, avaliado por ela, da turma que recebera há aproximadamente um mês.

E foi assim que aconteceu no terceiro dia, abri a porta e entrei na sala.

Neste dia, estavam trabalhando em grupos de quatro integrantes, com as carteiras agrupadas, sendo que em cada agrupamento era desenvolvida uma atividade diferente: massinha de modelar, alfabeto móvel, desenhos em folha sulfite e livros de literatura. Os grupos ficavam durante um tempo pré-estabelecido em cada mesa, e no decorrer da manhã todas as crianças participariam de todas as atividades.

Ao entrar na sala, pela primeira vez, como havia combinado com a professora, propositadamente não me apresentei, circulei timidamente entre as carteiras e ao encontrar uma vazia, perguntei:

- *Senta alguém aqui?*

Um menino logo respondeu:

- *A Fernanda.*

Quando eu ia saindo ele completou:

- *Pode sentar, ela não veio.*

Sentei-me.

No mesmo instante Amanda aproximou-se e perguntou:

- *Quem é você?*

- *Arleandra* – respondi.

Amanda prosseguiu questionando:

- *Você é da nossa sala agora?*

- *Eu sou* – disse a ela.

- *O que você vai fazer aqui?*

- *Vou ficar com vocês, eu quero conhecê-los, posso ficar?*

- *Pode* – respondeu Amanda.

- *Onde você trabalha? Você trabalha nesta escola?*

- *Não.*

- *Onde você trabalha?*

- *Longe daqui.* (diário de bordo, 08 de agosto de 2007).

A reação das crianças contrariou o que era esperado pela professora, pois não foram indiferentes à minha presença. Ao contrário, mostraram bastante curiosidade, fato que, sinceramente, me deixou um pouco desconcertada, pois não estava preparada para um interrogatório logo no primeiro momento.

Outro episódio que me deixou insegura ocorreu logo nos primeiros dias de observação em sala de aula.

Renata me cutucou e perguntou:

- *Primeiro é o nome, ou a data?* referindo-se à atividade que estava no quadro.

- *Não sei* – respondi.

Mas minha vontade era dizer:

- *Hoje é o meu segundo dia aqui, e também não tenho claro a ordem das coisas.*

Enquanto devaneava, procurando estabelecer o que seria mais importante observar no cotidiano daquelas trinta crianças, fui salva por Alessandra L. que rapidamente esclareceu:

- *Primeiro o nome, depois a data.* (diário de bordo, 09 de agosto de 2007).

Como eu queria encontrar uma resposta assim, tão segura, para minhas angústias de pesquisadora. Na situação acima descrita, fiquei em dúvida se deveria ou não ajudá-la, pois não gostaria de assumir o papel de professora auxiliar, e tentava pôr em prática a fundamentação metodológica, embasada em Corsaro (2005b), que indicava evitar ao máximo comportar-se como um adulto típico, ou seja, ativo e controlador na interação com as crianças.

Aos poucos, senti que fui me tornando parte da turma e, ao mesmo tempo, as crianças passavam a compartilhar comigo os rumos da pesquisa, frases como: *escreveu o que nós falamos?; anota aí no seu caderninho; escreve aí; deixa eu ver se você escreveu meu nome hoje*, tornaram-se constantes e indicavam o prazer das crianças em terem suas opiniões, anseios e histórias registradas e valorizadas.

Para os adultos, a minha presença parecia não ser tão natural, fato perfeitamente compreensível, pois é realmente inusitado ter em sala de aula alguém observando, anotando e participando de interações com as crianças, momentos que fogem do controle da prévia organização pedagógica. Tentava intervir o menos possível naquela rotina, porém, em vários momentos, me senti uma intrusa, tinha impressão que, de alguma forma, a permanência na sala inibia o comportamento das professoras e alterava a prática pedagógica. Há que se destacar que essa “barreira”, que às vezes sentia em relação a elas, não era feita de forma intencional. Ao contrário, continuadas vezes se empenhavam para colaborar com a investigação, e como sabiam que o meu objetivo era incluir a perspectiva das crianças, as professoras organizavam momentos em que estas tinham de se posicionar como no relato a seguir:

Quando cheguei, as crianças estavam terminando de tomar café, que consistia em pão com queijo e leite com achocolatado, logo em seguida a professora encaminhou-os ao banheiro para higiene. Ao retornarem para a sala de aula, a professora esperou que todos sentassem em seus lugares e iniciou os trabalhos com a seguinte pergunta:

- *Vocês lembram que ontem eu pedi para que vocês pensassem na seguinte pergunta: O que você faz de bom na sala de aula? Agora cada um irá falar*

a sua opinião. Então conforme o comando da professora ordenadamente as crianças começaram a responder:

- *Faço lição;*
- *Obedeço à professora;*
- *Faço lição e obedeco à professora;*
- *Obedeço à professora e escrevo;*
- *Obedeço à professora e faço lição;*
- *Faço lição e fico quieto;*
- *Obedeço todo mundo e faço lição;*
- *Fico quietinho;*
- *Obedeço à professora e não faço malcriação;*
- *Fico quieto na hora do descanso;*
- *Obedeço à professora e faço a lição sozinho;*
- *Faço a lição certinha;*
- *Faço lição;*
- *O que a professora fala, eu faço.*
- *Muito bem* – elogiava a professora a cada resposta,

E ao término, disse:

- *Continuem pensando em mais coisas boas para falar para os colegas, e amanhã eu perguntarei novamente* (diário de bordo 08 de novembro de 2007).

Por vezes, a professora teve atitudes semelhantes, tive a impressão que, em alguns momentos, ela se sentia responsável por possibilitar momentos de fala das crianças, para que, assim, eu tivesse um material mais amplo para utilizar em minha pesquisa. É interessante observar a regularidade das respostas dadas pelas crianças e incentivadas pela professora, uma vez que essas sugerem mais uma apropriação daquilo que é esperado pela professora do que a expressão da opinião das crianças. É possível perceber que, mesmo quando as crianças são chamadas a participar, de certo modo, a organização do espaço escolar as impede de serem espontâneas e externar suas reais posições sobre o que julgam fazer de bom na sala de aula.

“Nada menos do que uma escola”. Se observarmos duas crianças brincando de professor/aluno, ainda que não tenham nenhum instrumento em mãos, ainda que toda geografia do local de trabalho escolar esteja em suas cabeças repletas de imaginação, provavelmente identificaremos o que estão a fazer simplesmente porque existe algo na “forma escolar” que se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada (FREITAS, 2007, p. 08).

Nesse sentido, as crianças apresentaram uma apropriação da forma escolar, pois acredito que se expressassem com liberdade seus pensamentos, sem

preocupação em adequar-se ao esperado pela professora, teríamos uma gama de repostas mais variadas.

Acontecimentos como esse podem indicar tanto um avanço da prática pedagógica, devido à tentativa da professora em incluir a perspectiva das crianças, quanto um reforço da concepção adultocêntrica, que desconsidera a importância de uma fala espontânea das crianças, talvez compreendendo que apenas com o direcionamento dos adultos essa se torna significativa.

Vejamos uma outra situação que reforça o relato anterior:

As crianças estavam terminando o café da manhã, enquanto a professora contava a história do livro: *A Conversa das Palavras*.

A história trazia alguns diálogos entre as palavras que causavam estranhamento entre as crianças, por exemplo: o “amanhecer” queria trocar de lugar com a palavra “anoitecer”. Trecho que fez com que Kaleo comentasse:

– *Elas estão loucas?*

O comentário não foi percebido pela professora que prosseguiu com a história.

Enquanto a história era contada Jhonatan perguntou baixinho para Lucas:

– *Eu posso jogar joguinho?* apontando para o mini-game do colega.

– *Agora não* – justificou rapidamente a negativa apontando para a professora.

Em algumas partes do livro a professora propunha a reflexão, acredito que com intuito de ampliar a compreensão do texto e interagir com as crianças:

– *Na lua não tem um “troço” que a gente precisa para respirar, alguém sabe o que é?*

Kaleo então ergueu a mão e para surpresa de todos ao invés de responder fez a seguinte pergunta:

– *Professora, o que é “troço”?*

A professora rapidamente esclareceu que troço é o mesmo que “coisa”, “negócio” e que na lua não tem oxigênio. E seguiu com a contação.

No decorrer da história, Heloísa e Larissa se comunicavam através de sinais. Heloísa mostrava as palmas das mãos com dedos entrelaçados, um gesto comum entre as crianças que significa “ficar de mal”, ou seja, interromper temporariamente a amizade. Durante o período que estive com a turma percebi que essa é uma prática predominante feminina, pois embora os meninos tenham divergências e interrompam as amizades, não fazem uso deste gesto para representar a briga. As meninas gesticulavam enquanto a professora estava voltada para o outro lado da sala, o que a impossibilitava de ver a movimentação.

Enquanto eu prestava atenção no diálogo das meninas, iniciou-se na sala uma discussão sobre o significado da palavra “morrer”.

Jhonatan falou:

– *Morreu, acabou, acabado ó.*

– *Sabe que quando a pessoa morre vira anjo* – falou Amanda.

– *Né que quando as pessoas morrem, elas voltam para assombrar* – disse

Lucas.

– *Né que quando eu morrer eu vou virar anjo* – insistiu Amanda.

As crianças começaram a falar várias interpretações ao mesmo tempo e não pude identificar todas.

A professora encerrou o buchicho com a pergunta:

– *Quem quer perder o tempo do brinquedo?*

Acalmado os ânimos, ela continuou:

– *O significado da palavra morte é o que vocês falaram. Mas qual é o significado da palavra “ensinar”?* (diário de bordo, 21 de novembro de 2007).

Nesse momento, percebi que professora não havia se preparado para discutir um assunto tão polêmico quanto a morte, assim preferiu que cada criança continuasse com a sua interpretação e passou para discussão de um termo mais simples, cuja definição encontramos em qualquer dicionário, e não causa tantas controvérsias.

Ao desenvolver sua pesquisa, Barbosa (2004) encontrou um posicionamento semelhante quando um menino trouxe para a sala de aula uma tartaruga e a professora decidiu modificar seu planejamento a partir do interesse das crianças. Após explorar as características do animal, para trabalhar igual-diferente, duro-mole, liso-áspero, etc, um menino quis saber: *tartaruga consegue ver televisão?* A professora sorriu, mas não encaminhou a questão, passou adiante. A autora destaca que o investimento, a criatividade e o desejo de envolver as crianças a partir do interesse das mesmas, foram os objetivos da professora, entretanto a presença da tartaruga, assim como as outras atividades, ganhou uma conotação pedagógica. E apesar das perguntas realizadas, as crianças ficaram sem saber como e por que a tartaruga vê televisão.

É compreensível a dificuldade das professoras em tratar determinados temas, porém os desfechos das discussões me fizeram questionar: quantas vezes, na organização do trabalho pedagógico, desconsideramos as curiosidades e interesses das crianças em nome do planejamento prévio das atividades, e de nossa dificuldade de trabalhar com o inusitado?

Na seqüência da atividade, algumas crianças começaram a explicitar o que entendiam sobre a palavra ensinar:

– *Ensinar os outros a fazer lição.*

– *Quando eu era bem grande, tinha que ensinar o Lucas na barriga da minha mãe* – disse uma criança referindo-se ao irmão menor.

A professora ouvia as respostas e acenava com a cabeça num gesto de aprovação, porém não aprofundava a discussão.

– *Agora todos os dias vamos ler uma história e refletir sobre o que a gente leu, a idéia principal, o autor, as ilustrações* – explicou a professora.

Então reiniciou a análise do texto perguntando:

- *O que quer dizer “palavrão”?*
- *É uma coisa muito feia* – Heloísa.
- *Isso mesmo, porém você esqueceu de levantar o dedo* – advertiu a professora.
- *Quando a gente xinga, Deus não gosta* – disse Eduardo.
- *Né que não pode xingar as velhinhas de “velha” e “vovozinha”* – Amanda.
- *Quando a gente xinga o colega não pode* – Yohana.
- *Né que não pode chamar o outro de gordo* – Eduardo.
- *Não pode xingar as vovós de “velha coroca”* – Amanda disse novamente.
- *O Chaves xinga de brincadeira a Dona Florinda de “velha coroca”* – Eduardo.
- *Isso mesmo, tem criança que vê na TV e vai repetindo sem pensar se está certo ou errado* – Conclui a professora (diário de bordo, 21 de novembro de 2007).

O debate, nesses momentos, acontecia de forma fragmentada, as crianças expunham suas idéias, porém essas não eram discutidas ou problematizadas junto ao grupo, fato que pode indicar uma organização hierarquizada entre crianças e adultos, na qual a fala espontânea das crianças não recebe o mesmo tratamento que a fala conduzida pelo professor. Postura semelhante foi relatada por Barbosa (2004) em relação aos desenhos que, quando as crianças os produziam por iniciativa própria, ou seja, sem a solicitação prévia da professora, não recebiam o mesmo tratamento de cuidado e atenção dos demais. Tais desenhos nunca recebiam nome e data como acontecia com aqueles que eram requisitados pela professora.

É pertinente reiterar que o objetivo da análise não é criticar o trabalho realizado pelas professoras. Ao contrário, é questionar até que ponto nós, adultos, educadores, estamos preparados para a interação e o diálogo com as crianças pequenas.

Outro aspecto que chama atenção no decorrer dos diálogos é o forte apelo disciplinar, pois em muitos momentos a professora valoriza mais o cumprimento das regras do que os comentários das crianças. E a utilização de frases como: - *Quem quer perder o tempo do brinquedo?* – transforma o período destinado à brincadeira em um instrumento de negociação, fato que indica a existência de uma organização hierárquica, baseada em prêmios e punições.

É interessante destacar que, no início, as professoras estranharam um pouco o fato de eu ocupar a mesma carteira de tamanho pequeno utilizada pelas

crianças. Lembro-me que a primeira vez que sentei-me em uma delas, Gerusa, a estagiária da turma no período da manhã entreviu:

- *Espera que eu vou buscar uma cadeira para você na outra sala.* Certamente com a intenção de evitar o desconforto que eu poderia sentir ao sentar-me em uma cadeira das crianças.

Agradei a atenção dispensada, porém não aceitei, pois naquele momento o que eu queria era ficar o mais próxima possível das crianças, e ocupar a mesma carteira que elas auxiliava bastante, pois dava a impressão de diminuir a diferença de tamanho e instaurava um clima de parceria entre mim e elas, uma vez que as carteiras pequenas nunca eram utilizadas por adultos. Tal postura fundamentava-se na metodologia sugerida por Corsaro (2005b), que desenvolveu sua pesquisa em espaços predominantemente utilizados pelas crianças.

Era raro a turma estar completa, normalmente duas ou três crianças faltavam, por isso sempre havia carteiras vazias, e no decorrer do dia, eu trocava de lugar na busca de interagir com todas as crianças que, ao se acostumarem com a minha presença, geralmente, me convidavam para ocupar um lugar próximo a elas.

- *Você senta atrás de mim?* perguntou Geovanna.
Aceitei o convite.
- *Oba* – disse a menina, e continuou:
- *O que você está escrevendo de letra de mão?* referindo-se às minhas anotações de campo.
- *Estou anotando o que vocês falam.*
- *Ah não!* exclamou Geovanna.
- *É para o “trabalhinho” dela* – esclareceu Yohana.
- *Não vamos falar mais nada* – cochichou Geovanna.
Então perguntei a Geovanna:
- *Você não quer que eu escreva o que você fala? Você fala tanta coisa interessante, eu aprendo tanto quando converso com você.*
- *Está bem, pode escrever* – autorizou a menina.
- *Fala alguma coisa aí Yohana* – disse Geovanna.
- *Eu gosto muito da Eloísa, sabe, ela é dez* – comentou Yohana (diário de bordo, 13 de novembro de 2007).

Nesse diálogo, Geovanna demonstra apreensão e insegurança em ter sua fala registrada, e a defesa realizada por Yohana, na tentativa de convencer a colega a participar da pesquisa, pode indicar o entendimento da importância do registro e a

confiança na seriedade do trabalho que estava em desenvolvimento. De modo geral, as crianças foram bastante receptivas, sempre tentando contribuir com a pesquisa. No entanto, um momento determinado me chamou atenção por destoar totalmente dessa atmosfera de cooperação estabelecida entre mim e as crianças. Aconteceu no primeiro dia que eu participei das aulas no período da tarde, com a professora Stela.

As crianças ficaram bem contentes com a minha chegada, e com ar de satisfação alguns falaram para a professora:

– *Eu conheço a Arleandra, eu conheço a Arleandra*

Pedro disse:

– *Eu lembro dela, ela vem sempre no dia do brinquedo.*

E me fizeram sucessivas perguntas:

– *Você veio ficar o dia todo?*

– *Você vem de manhã e agora vem à tarde também?*

– *Você vem todos os dias?*

Após respondê-las uma a uma, acalmada a agitação, a professora acompanhou as crianças em fila ao banheiro para a higiene bucal.

Alessandra L. acredito que propositadamente, utilizou mais tempo que os demais para pegar o seu material de higiene, quando todos saíram ela me interrogou:

– *Por que você veio à tarde?*

– *Porque eu queria ver o que vocês fazem à tarde, e porque algumas crianças me convidaram* – respondi.

– *Quem te convidou?* continuou.

– *A Amanda, a Renata e a Heloísa.*

– *Só essas?* disse ela com desdém.

E completou:

– *Três pessoas te convidam e você diz que “as crianças” te convidaram? Eu não te convidei.*

Então meio desconcertada perguntei:

– *Você não queria que eu viesse?*

Sem me responder ela se encaminhou para a porta e disse com voz tenebrosa:

– *Tchau, tchau, e cuidado com o monstro da mala* (diário de bordo, 05 de novembro de 2007).

O desagrado expressado por Alessandra L., em relação à minha presença no período da tarde, após superada a sensação de surpresa, diante da imprevisibilidade do fato, me deixou bastante satisfeita, por indicar que eu não estava sendo vista pelas crianças como uma autoridade, pois ousou afirmar que dificilmente uma criança interpelaria dessa maneira uma professora, pedagoga ou diretora. Outro ponto, a ser considerado, é a forma ríspida e direta com que ela argumenta, que vai de encontro com a imagem idílica, muitas vezes utilizada para

descrever a criança como um ser puro e dócil. Essa passagem reitera o entendimento de criança como um ser integral, que como tal é formada por uma gama de sentimentos, tais como: alegria, tristeza, medo, raiva, rancor, solidariedade, afeição, entre outros.

Os episódios a seguir demarcam a interação das crianças em relação às opções metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Cerisara (2004) destaca que, ter as crianças como parceiras no processo de investigação, pode ampliar o nosso conhecimento sobre elas e a forma como vivem suas infâncias em contextos de educação coletiva.

Você sabe o nome deles? Renata perguntou-me, referindo-se ao grupo de colegas que estava a nossa frente.

- *Sei.*

Ao apontar alguns errei, mas me saí bem.

- *Sei o seu* – disse a ela

- *É qual?*

- *Renata.*

Depois acertei mais alguns: Kaleo, Owairam, Sara, até que um menino interrompeu:

- *Fácil meu nome né? É Gustavo.*

- *Não vou esquecer* – respondi.

Com ar de desconfiado ele perguntou:

- *Está no caderno?*

- *Está aqui* – falei apontando para minha cabeça.

- *Alguns me chamam de Gu* – continuou.

- *E você gosta?*

- *Não.* Gosto de Gustavo.

- *Como é meu nome?* perguntou um menino.

- *Eduardo é o seu nome* – respondi após olhar discretamente em sua folha de atividade.

- *Não vale você olhou na folha* – criticou Geovanna.

Eles acharam bem divertido testar os nomes que eu sabia e me ensinaram os que eu ainda não havia decorado (diário de bordo, 13 de novembro de 2007).

Estes momentos foram reafirmando a importância de manter a premissa de identificar as crianças com seus nomes verdadeiros, pois eles, continuamente, demonstravam interesse em se certificar que seus nomes e histórias estavam sendo registrados. As crianças se preocupavam, também, com a realização dos registros fotográficos, como pode ser observado no diálogo a seguir.

Após a atividade de contação de história, as crianças já haviam terminado de comer o bolo e tomar o achocolatado e a professora solicitou que levassem o copinho até a bandeja que estava em cima da sua mesa.

Durante essa movimentação Heloísa aproximou-se de mim e pediu:

- *Tira uma foto minha?*
- *Hoje não trouxe a câmera* – respondi.
- *Esqueceu de novo* – disse ela com indignação (diário de bordo, 21 de novembro de 2007).

Na realidade, não era esquecimento, pois optei por utilizar a câmera fotográfica apenas nos horários de brincadeira organizados pela instituição, por isso só a levava no dia do brinquedo, no qual as crianças estavam numa organização mais livre, possuindo maior autonomia para decidir se gostariam de ser fotografadas. Essa resolução foi tomada, também, porque não me senti à vontade para registrar as atividades em sala de aula, pois temi atrapalhar o trabalho da professora, o que justifica o fato da apresentação do espaço da sala de aula, incluído no início do tópico, ter sido realizado por meio de ilustração.

Nesta perspectiva de identificar o interesse e a participação das crianças nos rumos da pesquisa, é relevante o destaque do relato a seguir:

As crianças haviam concluído uma atividade de ditado e a professora permitiu que fizessem um desenho livre no verso da folha, nesse momento elas se sentiram mais à vontade para transitar pela sala, conversar com os colegas e trocar materiais, nisso Renata se aproximou de mim e perguntou:

- *Você vai fazer um jornalzinho para nós ou para a escola?*
- *Eu vou fazer algo parecido com um livro* – respondi.
- *E vai dar para nós ou para a escola?* ela continuou.
- *Nem para um, nem para outro, eu irei mostrar para vocês, mas o texto irá ficar na Universidade.*
- *Você já fez isso com outras escolas?*
- *Não essa é a primeira vez* – respondi.

Renata se deu por satisfeita e retornou a sua carteira, para dar continuidade a sua atividade (diário de bordo, 08 de novembro de 2007).

Os questionamentos de Renata indicam que as crianças se interessam em compreender melhor o mundo adulto, e têm possibilidade de discutir os procedimentos da pesquisa, buscando compreender seus objetivos, pois de maneira simples e direta a menina aborda temáticas importantes: como será divulgado o resultado desse trabalho? Quem terá acesso a ele? E, mais surpreendente, ainda,

pois nem adulto havia me perguntado: - Você já fez isso com outras escolas? Pergunta que talvez possa ser traduzida como: você sabe o que está fazendo?

No decorrer da pesquisa, procurei esclarecer os objetivos e procedimentos, e, muitas vezes, tive mais facilidade em ser aceita e compreendida pelas crianças do que pelos adultos. Estes buscavam concordar com a minha defesa sobre a relevância de se ouvir a criança, porém eu tinha a impressão, talvez equivocada, de que os adultos não entendiam como tão necessária essa escuta das crianças.

Analisadas as percepções coletadas junto às crianças e aos adultos sobre os procedimentos da pesquisa, no próximo tópico apresentarei os episódios que retratam os posicionamentos quanto à transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

3.2 O QUE MUDA NA VIDA DAS CRIANÇAS COM A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental requer planejamento por parte dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, tanto que este item integra a proposta pedagógica das instituições e, em muitos casos, constitui-se num aspecto complexo de ser abordado, devido à dificuldade de articulação entre esses dois níveis de ensino.

Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 1999, p. 60, grifo do autor).

Mas o que fazer quando esta transição acontece no decorrer do ano letivo, de forma abrupta, sem muito tempo para planejar as ações?

Ao conversar com a professora Stela, regente do período da tarde, enquanto as crianças estavam na aula de Educação Física, pude perceber que foi uma reorganização considerável, pois ela havia ficado com apenas quatro dos seus alunos, permaneceu trabalhando na mesma sala, ou seja, o mesmo espaço, porém o tempo se tornou bem diferente, um bom exemplo disso é o relato a seguir:

- Até a metade do ano, nós arrastávamos as carteiras, forrávamos o chão com os colchonetes de Educação Física e as crianças que quisessem podiam descansar de trinta a quarenta minutos. Então reorganizávamos a sala antes de começar a atividade. Com a passagem para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos tive que parar de utilizar os colchonetes, pois gastávamos muito tempo para organizar a sala. Mas as crianças são pequenas e ficam cansadas, pois acordam cedo, então elas descansam debruçadas sobre a carteira, algumas chegam a dormir. Eu fico pensando até que ponto vale a pena, estamos “atropelando” a infância. Outra mudança significativa foi a utilização do parque, com a educação infantil todos os dias eu saía para brincar, eu respeitava mais o tempo das crianças, nós podíamos levar dois a três dias na construção de um numeral, fazíamos uma atividade sem pressa, com a passagem para o ensino fundamental veio a cobrança, todos os dias tenho que fazer uma atividade de matemática, para auxiliar a professora da manhã na fixação dos conteúdos, constantemente me pergunto: Será que é certo o que estamos fazendo? Mas muitas vezes em resposta ouço o argumento: Temos que trabalhar dobrado, pois no ano que vem as professoras que irão receber a nossa turma nem vão se lembrar do que aconteceu. Percebo que as crianças mais velhas têm se adaptado melhor à nova rotina, mas ainda sentem muito e reclamam: Lição de novo, vamos ao parque, podemos assistir TV... A proposta do período da tarde não é dividir os conteúdos com o período da manhã. A partir de 2007 a escola mudou a organização, pela manhã as crianças têm os conteúdos disciplinares e no período da tarde durante um horário determinado as crianças ficam com a professora regente, que realiza as tarefas deixadas pela professora regente da manhã, e depois as crianças freqüentam as oficinas. No caso do primeiro ano integral que se reorganizou após a metade do ano, isso não aconteceu, os horários das oficinas já estavam fechados e para incluir mais uma turma seria necessário alterar o horário de toda a escola, e devido à necessidade das crianças estabelecerem vínculo com a professora, fato que poderia ser dificultado com a multiplicidade de professores, ficou acordado com a equipe pedagógica que o primeiro ano integral teria apenas uma professora no período da tarde, e que esta realizaria uma atividade com conteúdo disciplinar, e o restante do período trabalharia com o conteúdo das oficinas: jogos, música, mídia, etc. Se eu não “batesse o pé” estaria realizando apenas atividades voltadas ao conteúdo das disciplinas, em nome da “recuperação” das crianças. Mas já trabalhei com educação infantil, conheço os CMEI’S e sei que esse tipo de trabalho pautado apenas em letras e números, não é o mais apropriado. Não que antes eu não trabalhasse as letras e os números, trabalhava sim, mas de forma lúdica, conforme a curiosidade

deles. Hoje existe um compromisso com a sistematização, preciso atingir os objetivos. Concluiu a professora. (diário de bordo 22 de novembro de 2007).

Em relação à transição de nível de ensino enfrentada pelas crianças, ressalta-se que aquelas que foram transferidas do pré II para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não passaram por mudanças tão significativas em relação ao espaço freqüentado, pois na escola havia, geralmente, duas salas destinadas à educação infantil, que localizavam-se no piso inferior, com acesso direto para o refeitório. Ambas possuíam metragem, mobiliário e organização do espaço similar. Uma das salas passou a ser ocupada pela turma de 1º ano de nove anos em período integral, e a outra apenas no período vespertino, portanto acredito que, para as crianças, a mudança de professora e de organização do tempo na rotina escolar foram as mais perceptíveis, e o relato a seguir aponta outros aspectos a serem considerados:

A professora de Educação Física entrou na sala e deu os seguintes comandos:

- Tirem os óculos, os casacos, e formem fila para irmos para a quadra.

Então todos se encaminharam para a quadra de esportes. Logo no início a professora determinou que quatro alunos ficariam sentados sem participar da aula de Educação Física, devido ao “mau comportamento” apresentado na aula anterior, Davi que era um deles perguntou:

- Por que eu estou aqui?

A pergunta foi ignorada pela professora que prosseguiu organizando um círculo com as crianças no meio da quadra para explicar quais seriam as atividades desenvolvidas. Então ela dividiu a turma, os meninos foram jogar futebol, e as meninas foram jogar uma adaptação de vôlei, no qual a rede era improvisada com cones e cordas, e bolas grandes de plástico. Enquanto observava as crianças brincando, e pensava sobre a recorrência em que as crianças eram separadas por sexo, meninos de um lado e meninas de outro, Lucas que também estava impedido de participar das brincadeiras se aproximou de mim e resmungou:

- Eu gostava mais da creche.

Na mesma hora indaguei:

- Por quê?

- Porque aqui é muito chato, da creche eu gostava mais, e da última sala eu também gostava mais, do prezinho – respondeu referindo-se a sala que freqüentou até o meio do ano.

- O que a creche tinha de diferente? perguntei.

Então ele disparou a falar elencando várias diferenças:

*- Aqui tem amigos muito chatos, eu gostava mais da turma de lá, tinha parquinho, tinha a hora do almoço, que almoçava antes do horário daqui, era muito “massa”, tinha um monte de recreio, a gente assistia televisão, **lá tinha hora para***

tudo, para brincar e para descansar – concluiu o menino (diário de bordo, 23 de novembro de 2007).

Lucas, em seu desabafo, indica que o tempo no 1º ano do ensino fundamental é diferenciado, que as cobranças são maiores e com a frase: *Lá tinha hora para tudo*, denuncia a perda do espaço para a brincadeira e para o descanso. Outro indício do aligeiramento do tempo vivido pelas crianças no 1º ano do ensino fundamental pode ser percebido na fala de Heloísa.

- Renata me cumprimentou com um beijo e perguntou:
- *Quer que eu te conte tudo que fizemos?*

Antes que eu respondesse, Jonathan interrompeu:

- *Sabe fazer o "J" de janela? Olha meu penal, nele tem meu nome inteiro.*

Então Renata continuou:

- *Depois do lanche nós sempre fazemos atividade.*
- *Escreveu o que nós falamos? Escreveu?* confirmou Renata.

Nisso Heloísa que estava sentada um pouco a frente, voltou-se para trás e disse:

- *Ai que susto! Nem te vi* - referindo-se a mim.
- *Não percebeu que eu estava aqui? Não é mais minha amiga?* perguntei a ela.

- *Sou tua amiga, mas estou com tanta atividade para fazer para professora que nem te vi* – respondeu cochichando em meu ouvido num tom de confissão. (diário de bordo, 02 de outubro de 2007).

As crianças, geralmente, costumam relacionar as atividades aos momentos organizados pelos adultos, algo que elas desenvolvem para atender as expectativas da professora, para se adequar à proposta escolar. E, muitas vezes, se queixam do excesso de atividades escritas e pedem para fazer outras coisas. Como pode ser observado no relato a seguir:

Ao voltarem da higiene as crianças começaram a fazer um coro:

- *Liga a TV, liga a TV.*

A professora então explicou:

- *Eu vou ligar a TV somente no final da tarde, agora nós vamos descansar.*

Algumas abaixaram a cabeça, outras folhearam um livro de história infantil debruçados sobre a mesa, muitas crianças aproveitaram o período de descanso e chegaram a cochilar, mesmo sentadas em uma posição incômoda, outras estavam inquietas, ora lendo, ora conversando, ora desenhando, viravam para trás e encenavam jogos, que de início eram cochichados, mas conforme a brincadeira engrenava o tom de voz aumentava. Então a professora interferia pedindo que as crianças respeitassem os colegas que estavam dormindo. Neste dia das vinte e oito

crianças que estavam em sala, dez dormiram profundamente. Ao término do horário do descanso, quando a professora foi acordando um a um para iniciar a atividade, cinco crianças permaneceram dormindo e pareciam bem cansadas, a professora achou melhor não insistir e iniciou a atividade, que consistia na sistematização do numeral 5, com os que estavam acordados, quando ela se distraía, as crianças deixavam de desenvolver a atividade e tentavam acordar os colegas que continuavam dormindo. Na seqüência as crianças que tinham a carteirinha da biblioteca da escola eram autorizadas a ir até lá e escolher um livro para levar para casa. A professora valorizava bastante esse processo de escolha de livros, e sempre fazia algum comentário de incentivo à leitura quando as crianças voltavam (diário de bordo, 05 de novembro de 2007).

Outro episódio nessa perspectiva:

O fato de freqüentar a instituição também no período vespertino parece ter impregnado uma maior parceria entre mim e as crianças.

– *Agora você vem o dia todo, oba!* disse Pedro.

Os abraços e os beijos eram muito mais afetuosos.

Nesse dia, no período da tarde, as crianças estavam realizando uma atividade no livro com o numeral 7, quando Karoline falou:

– *Professora me ajuda aqui, me ajuda com essa atividade, está muito difícil.*

A estagiária que estava próxima orientou a menina. As crianças insistiam para fazer uma outra atividade do livro. A atividade requisitada consistia em colorir um galo subdividido conforme uma legenda de cores. A professora deu continuidade a atividade com o numeral 7 e explicou:

– *Amanhã se der tempo, a gente faz o galo que vocês tanto querem* (diário de bordo, 29 de novembro de 2007).

Vale lembrar que o 1º ano integra um nível de ensino obrigatório que “tem como primeiro objetivo a aprendizagem através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aliados a uma certa forma de organização e tratamento” (ROCHA, 1999, p. 12). Nesse sentido, o dizer de Karoline, ao exprimir a dificuldade em realizar a atividade sozinha, pode indicar que os objetivos propostos para a turma de 1º ano do ensino fundamental são inadequados para crianças que ainda não têm seis anos completos.

Uma questão delicada e importante com que estamos lidando no contexto dessa ampliação do Ensino Fundamental diz respeito à inserção das crianças de seis anos. Crianças que em muitos estados e municípios brasileiros, estavam freqüentando os espaços de Educação Infantil passam a freqüentar a escola de Ensino Fundamental. Que reflexões e revisões precisamos fazer no contexto da escola e de nossas práticas pedagógicas para que essas crianças se sintam abraçadas, acolhidas? De que modo podemos trabalhar com elas respeitando-lhes o fato de serem ainda pequenas crianças, com ritmos modos de criar e pensar o mundo próprios,

culturalmente organizados de acordo com suas histórias, origens sociais e idade? As crianças nos desafiam de várias maneiras (GOULART, 2007, p.79).

Outro aspecto importante é perceber que os interesses das crianças por vezes são renegados a segundo plano, nas palavras da professora: *Amanhã se der tempo a gente faz...*

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança (GOULART, 2007, p. 81).

No entanto, há que se considerar que a situação relatada traz alguns pontos positivos que merecerem atenção especial, como a possibilidade das crianças freqüentarem a biblioteca, a opção de escolha e a forma utilizada, pela professora, para incentivar esse processo.

Com a proximidade do término do ano letivo, solicitei à professora Gilmara, do período da manhã, um horário para que eu pudesse apresentar os registros fotográficos realizados desde o início da pesquisa, conforme havia combinado com as crianças. Preparei o CD com a coletânea de fotos em slides e assistimos na televisão da sala. As crianças adoraram se reconhecer nas imagens, imitar os movimentos uns dos outros, e comentar os acontecimentos:

- *Olha ele estava chorando, sempre que ele pega a bola quer ser o goleiro, senão ele chora.*
- *Olha a Heloísa está a cavalo.*
- *Olha a Yohana com a minha maquiagem.*
- *O Davi com o nariz de palhaço.*
- *Olha a foto da boneca da Amanda* (diário de bordo, 05 de dezembro de 2007).

As crianças aproveitaram o momento para relembrar fatos acontecidos e nomear os espaços da escola, numa competição de quem reconhecia mais rapidamente os ambientes. Embora tenha tido o cuidado de fotografar todas as

crianças, algumas apareceram mais vezes nas fotos, até pelo fato destas requisitarem com maior frequência:

- *Tira uma foto minha, tira uma foto minha.*

E, como explicitiei anteriormente, optei por utilizar a câmera fotográfica somente nos momentos de brincadeira, portanto as crianças que saíam com menos frequência no horário do brinquedo foram menos retratadas e se queixaram disso:

- *Tem pouca foto minha.*

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças. Era comum, nas quartas-feiras, no horário destinado ao tempo livre, a maior parte da turma ir para cancha, com a estagiária, e alguns permanecerem em sala com a professora, com objetivo de concluir uma atividade ou recuperar um conteúdo específico. É, fora de dúvida, que a professora, ao realizar essa organização pedagógica, tinha por objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças, entendendo que, dessa forma, estava propiciando uma melhor oportunidade de aprendizagem. A sessão de fotos possibilitou muitas reflexões, e a professora avaliou:

- *Com essas fotos percebi que alguns alunos participaram pouco do dia do brinquedo, pois eles sempre ficavam na sala comigo em atividades de recuperação.*

A partir desse depoimento, é possível inferir que o desenvolvimento da pesquisa pôde contribuir, em pequena proporção, para provocar a reflexão da professora sobre sua prática docente. Destaca-se, ainda, que o relato acima não tem a intenção de criticar o papel da professora, até porque se entende que as opções realizadas por ela tinham o intuito de aprimorar o desenvolvimento das crianças, porém há que se refletir se essa é a melhor forma para desenvolver o trabalho pedagógico com crianças da faixa etária de cinco e seis anos.

3.3 ATENDENDO E SUBVERTENDO REGRAS (VIRAR PELO AVESSE)

Nesse tópico, apresento uma coletânea de episódios que abordam as estratégias criadas pelas crianças com o objetivo de ora atender, ora subverter às regras impostas pela organização do ambiente escolar.

Na perspectiva de incorporação das normas delinearam-se os acontecimentos descritos na seqüência.

Durante a observação em sala de aula Davi falou:

- *Ô, Ô, anota meu nome aí, é Davi* – apontando para o meu caderno.

Depois que escrevi, mostrei para ele que propôs:

- *Agora eu vou fazer o seu nome, escreve que eu copio.*

Escrevi meu nome no caderno e mostrei ao menino, ao terminar de copiar ele me convidou:

- *Vamos montar?* referindo-se ao alfabeto móvel.

Aceitei o convite e ele prontamente pôs-se a ensinar-me as junções silábicas, desenvolvendo um jogo simbólico, no qual ele era o professor e eu a aluna. Apesar de ainda não demonstrar domínio sobre o alfabeto, ele me ensinava com bastante segurança:

- *Leia comigo:*

- *BA* – disse ele ao juntar as letras U e D.
- *BE* – disse ele ao juntar as letras O e I.
- *BI* – disse ele ao juntar as letras E e A.
- *BO* – disse ele ao juntar as letras A e I.
- *BU* – disse ele ao juntar as letras S e P.

É curioso observar que a caixa com as letras de alfabeto, que estava sobre a mesa dele, não continha a letra B, mas isso não o impediu de desempenhar muito bem o papel de professor. Embora não estivesse alfabetizado, e não dominasse os códigos da língua escrita, Davi era extremamente confiante em seus ensinamentos, tinha uma expressão de satisfação, parecendo gostar muito da idéia de trocar de papel com um adulto.

Davi continuou:

- *Repete comigo: A, E, I, O, U.*

Então a professora trocou a sua atividade, dando-lhe uma folha para desenhar a família, na qual deveria ser copiado o seguinte título: Eu e Minha Família. Na mesma hora Davi falou para mim:

- *Copia aí para você também, copia aí.*

Eu sem questionar muito obedecia aos comandos. Nesse momento um menino que estava em outra mesa se aproximou, Davi olhou para mim e ordenou:

– *Pode anotar o nome dele, anota aí, ele é o Kaleo, Kaleozinho* – referindo-se as anotações que fazia em meu caderno (diário de bordo, 10 de agosto de 2007).

Kishimoto (2003) nos lembra que as representações simbólicas dentro da escola, muitas vezes, são influenciadas pelo currículo e pelos professores, pois os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, assim como os temas para as brincadeiras, os materiais para brincar, as possibilidades de interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem do currículo proposto pela escola.

Nessa perspectiva, Davi desenvolveu uma representação da relação professor/aluno e apesar de ainda não ser alfabetizado, durante a brincadeira demonstrou noção acerca do processo de apropriação do padrão de leitura e escrita e das normas da organização escolar.

Na mesma manhã, após interagir com o grupo do alfabeto móvel, resolvi trocar de lugar, sentei-me então na mesa da massinha de modelar, na qual estavam Eduardo, Nicolas, Owairam e Luiz.

Fiquei observando Eduardo, que havia confeccionado uma cobra com a massinha de modelar, o menino começou a encenar um diálogo, me aproximei e percebi que ele representava com entusiasmo o papel da cobra declamando as seguintes frases:

– *Sabia que eu posso tirar um pedaço de você?*

– *Claro, eu sou um sanguessuga* – continuou, fazendo uma cara de “mau”.

Até que foi interrompido pela professora que disse:

– *Eduardo, é hora de fazer atividade* – referindo-se a modelagem do nome.

Imediatamente o menino desmanchou a cobra e começou a modelar o próprio nome com a massinha. Eduardo cantarolava e se balançava na cadeira enquanto cumpria a tarefa (diário de bordo, 10 de agosto de 2007).

Sobre esse aspecto, Kishimoto (2003) esclarece que a brincadeira de faz-de-conta pode ser chamada também de simbólica, de representação de papéis, ou sóciodramática, é a que deixa mais clara a presença da situação imaginária. Ela surge em torno dos dois ou três anos, com o aparecimento da representação e da linguagem. É nessa fase que a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos acontecimentos, a expressar seus sonhos e fantasias e representar papéis do contexto social. O faz-de-conta permite a entrada no imaginário e a expressão de regras implícitas, que se constituem nos temas das brincadeiras. Cabe ressaltar que são as experiências anteriores, adquiridas pelas crianças em diferentes contextos,

que alimentam o imaginário. As idéias e ações adquiridas pelas crianças são frutos do mundo social, abrangendo a família, os relacionamentos, a escola, as idéias discutidas em classe, os materiais, a mídia e os pares. É alterando o significado de objetos, de situações e criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, que garante racionalidade ao ser humano, pois a criança aprende a criar símbolos ao brincar de-faz-de conta.

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhe permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p.14)

No entanto, a despeito dos inúmeros argumentos apresentados por estudiosos da infância, sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, nem sempre a organização pedagógica escolar atribui o devido valor aos jogos infantis.

O jogo, se considerado com olhos adultos, mostra-se como um fenômeno dissipatório. É improdutivo – não produz nem bens nem riquezas; é afinalístico – escopo do jogo é a diversão, o prazer, a alegria que produz; é intencionalmente separado da vida comum – tem mais a ver com a ilusão do que com a realidade, com a evasão do mundo mais do que com a aceitação da realidade (BONDIOLI, 2007, p.39).

Na situação descrita, é possível observar a criança exteriorizando sua ludicidade independente da organização do adulto e, a exemplo da visão explicitada por Bondioli (2007), a postura assumida pela professora, ao solicitar que o jogo simbólico fosse interrompido, pode sugerir uma compreensão do mesmo como algo alheio à proposta de trabalho a ser desenvolvida em de sala de aula, ou seja, algo improdutivo. É importante destacar que Eduardo, apesar de não ter seis anos completos e possuir um forte apelo lúdico, parou de desenvolver seu jogo simbólico na busca de atender à solicitação da professora, fato que pode evidenciar o desejo das crianças em corresponder às expectativas dos adultos, às regras, e assim serem aceitas no ambiente escolar.

No decorrer das semanas de observação, pude perceber que as crianças criam estratégias para se apropriarem dos processos educativos e alcançarem os objetivos propostos pelos adultos, e esse não é um processo individualista ou competitivo. Ao contrário, presenciei muitos episódios de cooperação, em que as crianças se ajudavam para cumprir as metas coletivamente. Um bom exemplo disso é o relato a seguir:

Durante o registro, através de desenho, da história que a professora havia contado Fernanda virou para trás e perguntou para Geovanna:

- *Está escrito BOLA?* mostrando sua folha de atividade com as seguintes letras B-O-N-A.

- *Não* – respondeu Geovanna. E em seguida auxiliou a colega enfatizando a pronúncia das sílabas:

- *BO - LA, é o “L” e o “A”.*

Então Fernanda voltou-se para frente para refazer a atividade, quando foi novamente corrigida por Geovanna:

- *Ei, ei, esse lápis aí não é o de escrever, é o de pintar.*

Ao perceber que eu anotava, Geovanna olhou para mim com um sorriso e disse:

- *Fernanda, agora vira para frente e faz.*

Geovanna retomou sua atividade dizendo:

- *Vou fazer um peixinho.*

Passado um tempo, Fernanda virou-se novamente para Geovanna e afirmou:

- *Eu fiz BOLA* – mostrando a colega o que havia escrito.

- *Não é bola, aí está escrito “BONA”, apaga e faz o “L” e o “A”* – disse Geovanna já impaciente.

Jhonatan resolveu intervir na conversa:

- *É o “L” e o “A”. Né que é o “L” e o “A”?* perguntou buscando o apoio de Geovanna.

E completou:

- *Ela errou.*

Fernanda apagou, reescreveu e mostrou novamente a atividade para Geovanna que falou :

- *Agora você escreveu BOBO.*

No intuito de solucionar a questão Geovanna aconselha Fernanda:

- *Cópia da Larissa* – referindo-se a colega que já havia escrito BOLA. (diário de bordo 21 de novembro).

Outro episódio, que indica essa parceria estabelecida entre as crianças, aconteceu quando elas estavam tentando montar, com o alfabeto móvel, o nome das figuras desenhadas na folha mimeografada que a professora havia distribuído. A tarefa era pintar as figuras, escrever seus respectivos nomes com o alfabeto móvel e copiar a palavra na folha.

- *CANECA precisa de outro "CA"?* perguntou Yohana.
 - *Eu não tenho outro "CA"* - respondeu Wesley.
 - *Olha aqui, são dois "CA"* – disse Yohana apontando para a tarefa de Eduardo que já estava concluída.
 - *Eu preciso de mais um "C"* – disse Wesley.
- Prontamente Bruna sugeriu:
- *Pega o "G" e dobra assim que vira um "C"* (diário de bordo, 01 de novembro, de 2007).

Além da cooperação entre as crianças, merece destaque especial a solução encontrada por Bruna ao propor a transformação de uma letra em outra, adequando a situação e os materiais disponíveis para atingir o objetivo, o que pode sugerir o desejo de ser competente, um sentimento inerente ao ser humano, que na criança provavelmente é ampliado devido ao fato de estar constantemente exposta a novas tarefas e desafios (CARVALHO E RUBIANO, 1994, p.110). Talvez tenha sido essa vontade de ser competente que impulsionou Fernanda a me convidar para participar, mais efetivamente, da parceria estabelecida entre as crianças, como pode ser observado no relato a seguir:

A professora entregou uma folha mimeografada a qual continha algumas figuras, e abaixo das mesmas havia um espaço em branco, para que as crianças tentassem escrever o nome de cada objeto. Ela pedia silêncio e ditava pausadamente cada palavra. Apesar dos insistentes pedidos da professora para que permanecessem voltadas para frente, a cada nova palavra, as crianças se entreolhavam, como se buscassem confirmação de que a escrita da palavra estava correta, e faziam alguns comentários:

- *Eu já fiz essa palavra ontem* – disse Eduardo.
- *Eu fiz sozinha* – Heloísa.
- *Eu fiz certinho* – Geovanna.
- *Arruma aí BI-CO* – disse Eduardo para Karol, entoando a voz como costumava fazer a professora para destacar o som das sílabas.

Eloísa participava oralmente da atividade, repetindo cada palavra, porém no momento do registro virava-se para trás para se certificar de que havia escrito da mesma forma que a colega Renata.

Fernanda que estava à minha frente virou-se para mim e perguntou-me:

- *Arleandra é assim?* referindo-se a escrita da palavra BULE.
- *Eu não posso falar, a professora está olhando* – justifiquei.
- *Fale escondido* – insistiu a menina.
- *Vocês fazem as coisas escondido?* perguntei tentando dissuadi-la.
- *Sim* – respondeu irritada, e desistindo do meu auxílio voltou-se para frente, buscando ajuda dos colegas (diário de bordo, 23 de outubro de 2007).

Esse foi um momento contraditório, pois fui convidada a integrar essa cultura da cooperação que existia entre as crianças, e isso, como pesquisadora, foi dado bastante interessante, porém o meu senso crítico me impediu de participar, pois avalei que não seria justa essa interferência, uma vez que a minha resposta não estaria no mesmo patamar das trocas ocorridas entre elas. Sobre esse aspecto, Corsaro (2005b) elucida que um pesquisador adulto pode ser aceito pelas crianças, mas dificilmente participará plenamente das culturas infantis.

No intuito de burlar as regras, era comum as crianças utilizarem o empréstimo de material, a necessidade de apontar o lápis ou mostrar a atividade para professora, como pretexto para se movimentar pela sala e conversar com os amigos. As expressões “*trago escondido*”; “*aproveita que a “pro” não está olhando*”; “*fala escondido*”, também são constantes nos diálogos entre as crianças. Essas estratégias retratam a forma que as crianças encontraram para satisfazer suas vontades e desejos, sem contrariar abertamente a ordem pré-estabelecida. As situações descritas na seqüência ilustram essa afirmação.

Após o recreio a maioria das crianças foi para o pátio para brincar acompanhada pela estagiária, as que não terminaram a lição, ou necessitavam de atividades de reforço escolar ficaram na sala com a professora.

Fui para o pátio e sentei-me próxima à quadra, logo Heloísa apareceu com uma boneca e disse:

– *Oi* – estendendo para mim a mão da boneca.

Cumprimentei a boneca e falei:

– *Nossa como você está chique* – referindo-me ao vestido com brilhos da boneca.

Heloísa esclareceu:

– *Foi a minha amiga quem fez.*

– *Me dá o telefone dela para eu fazer um igual para mim.*

Imediatamente ela disse:

– *Tó* – esticando a mão como se tirasse um papel do bolso.

– *Tira uma foto da boneca* – pediu Heloísa.

– *Hoje eu não trouxe a câmera.*

– *Amanhã você tira?* insistiu.

– *Amanhã não é dia do brinquedo. A boneca pode vir?* questionei.

– *Eu trago escondido* – cochichou ela em meu ouvido (diário de bordo, 31 de outubro de 2007).

Sobre essa ótica, Paula (2007) esclarece que encara o significado das transgressões das crianças como os jeitos que elas encontram para transpor o que lhes é imposto, determinado, na busca de sua alteridade, portanto, como o centro de

um processo de descoberta e criação que, articulados ao processo de reprodução, co-editam transformações socioculturais.

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona como seus iguais. Porém, cabe, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é forma e a maneira pela qual a criança comprova se seu julgamento é razoável ou não. (GUSMÃO, 2003, apud PAULA, 2007, p.46).

Com base nas observações realizadas na presente pesquisa, é possível concordar com o pensamento de Paula (2007) quando esta defende que as transgressões das crianças não são apenas oposições aos adultos, mas retratam a expressão dos desejos, dos sentimentos, dos conhecimentos das crianças, conforme reiteram os relatos a seguir:

Conforme as crianças terminavam suas atividades, podiam pegar o brinquedo e sair para brincar. Ao me levantar para acompanhar o grupo que estava saindo, Alessandra L. indagou:

- *Já vai embora?*
- *Vou lá fora brincar, posso ir à quadra?* perguntei.

A menina pensou um pouco e respondeu:

- *Pode, mas cuidado com a diretora, tá?*

- *Por quê?* perguntei.

- *Ela é brava* – Alessandra L. respondeu.

- *O que ela faz?* insisti.

- *Ela briga com quem apronta, a sala dela é lá na frente, e aí do lado, apontando para a parede, é a sala da pedagoga.*

- *E o que a pedagoga faz?*

- *Conversa.*

- *Então eu só preciso tomar cuidado com a diretora?*

Ela respondeu:

- *Com a diretora e a pedagoga.*

Resolvi perguntar:

- *Posso correr?*

- *Só depois que passar a porta da pedagoga.*

Agradei as recomendações, e saí (diário de bordo, 19 de setembro de 2007).

Esse diálogo indica que as crianças haviam criado estratégias para sobreviver às regras impostas pelos adultos, que por sinal não eram poucas, pois em cada sala havia um cartaz que estipulava as normas a serem seguidas dentro da escola.

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA	
ROTINA DA SALA DE AULA	
1.	Entrada: colocar mochila no balcão e agenda na mesa da professora
2.	Oração
3.	Café: o professor distribui o lanche
4.	Após o café os alunos vão ao banheiro - três em três
5.	Chamada
6.	Atividades
7.	Recreio: os alunos poderão beber água e depois ir ao banheiro
8.	Educação Física: a estagiária permanece na sala
REGRAS DE SALA DE AULA	
1.	Levantar a mão para falar
2.	Respeitar o colega e o professor quando estiver falando
3.	Não interromper a professora
4.	Andar pela sala somente quando solicitado
5.	Trazer brinquedo somente no “dia do brinquedo”
6.	Não atender telefone celular – Professores e Alunos.
Equipe Pedagógica	

QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA

FONTE: Material administrativo da instituição CEI Galha Azul

O quadro apresentado traz alguns pontos que merecem ser problematizados: inicialmente, o item que diz respeito à oração, é necessário questionar como uma instituição pública, que, portanto, tem o dever de ser laica, pode incluir, em sua rotina, o momento da oração? Outro aspecto que impressiona é o acúmulo e a rigidez das regras que têm por objetivo inibir a expressão oral das crianças e cercear seu o direito ao movimento.

O relato a seguir é um exemplo bastante interessante de como as regras dos adultos são compreendidas e interpretadas pelas crianças, e quais estratégias elas utilizam para resistir, afinal “há que se aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar”. (KRAMER, 2003, p. 106).

As crianças estavam sentadas em duplas assistindo ao vídeo Palavra Cantada, assim que entrei na sala de aula Heloísa perguntou:

- *Hoje você vai ficar com a gente?*
- *Hoje eu vou – respondi.*
- *Oba!*
- *Você vai estudar também?* perguntou ela.
- *Eu vou.*

A professora chamava a atenção para o vídeo, pois as crianças já demonstravam desinteresse, e diante da agitação a professora alertou:

- *Nós vamos perder o tempo do brinquedo!* e anotou o nome das crianças que estavam conversando no quadro.
- *Vocês não querem brincar?* se referindo aos alunos com os nomes listados no quadro, por indisciplina.
- *Ai, ai, ai, ai, ai!* exclamou Kaleo aparentando preocupação.
- *Vamos ficar quietos para a “profe” apagar os nomes do quadro – disse Kaleo.*
- *É assim que funciona?* perguntei a ele procurando entender a regra.
- *É. A gente fica quietinho antes de bater o sinal e a “profe” tira* (diário de bordo, 26 de setembro de 2007).

A regra organizada pelos adultos era: quem fizesse “bagunça” durante a aula não poderia participar das brincadeiras. Entretanto, eles já sabiam que se ficassem quietos um pouco antes de bater o sinal para o recreio, a professora apagava o nome, e eles não seriam “punidos”. Nessa perspectiva, delineia-se o diálogo a seguir:

No decorrer da semana aconteceria uma apresentação teatral na escola, e essa atividade diferenciada tornou-se um tema de destaque nas conversas entre as crianças.

- *Vai ter teatro, o nome do espetáculo é “Cuidado: Garoto Apaixonado” tem que pagar dois “real” – disse Wesley.*
- *Dois “real”?* disse Eloísa em tom reprovador.
- *Dois reais – corrigiu a menina.*
- *Eu falo do jeito que eu quiser – replicou Wesley.*

Então entrou o ator do teatro para recolher o dinheiro dos ingressos.

As crianças começaram a conversar com ele sobre a peça, a rir de suas brincadeiras:

- *Oh, viu o moço, o moço faz “AHA!”* disse Eduardo se referindo a risada estereotipada utilizada pelo ator para divertir as crianças. O burburinho e a agitação das crianças aumentaram, mas assim que o rapaz deixou a sala, a professora lembrou:
 - *Só vai assistir ao teatro quem se comportar.*
- Na mesma hora Kaleo perguntou:
- *É hoje o teatro?*
 - *Kaleo você não ouviu o rapaz dizendo que o teatro é na sexta-feira?* perguntou a professora (diário de bordo, 05 de dezembro de 2007).

Essa passagem remete novamente à idéia da estratégia que as crianças utilizam para se adequar às normas, ou seja, se comportam, conforme o esperado pela professora, somente momentos antes da atividade de que desejam participar, fato que justifica a preocupação de Kaleo: *É hoje o teatro?*

Como pode ser observado, o tempo livre destinado à diversão e à brincadeira é constantemente tomado pelos adultos como instrumento de controle, um modo de limitar a espontaneidade infantil. Mas o que acontece quando a criança conquista o direito de usufruir do horário do brincar? No próximo tópico, apresentarei as situações que evidenciam como a brincadeira integra o espaço escolar.

3.4 O BRINCAR NO ESPAÇO DA ESCOLA

Neste tópico, explico o modo como as crianças se apropriam do espaço escolar e o transformam num lugar de brincadeira. Para tanto, reuni um conjunto de episódios que retratam a espontaneidade infantil.

No dia do brincar, ao saírem para o pátio, a estagiária foi até o almoxarifado pegar cordas com o intuito de organizar uma brincadeira com as crianças. Ela trouxe cordas de vários tamanhos, distribuiu as pequenas entre as crianças e a maior destinou para uma brincadeira coletiva. Enquanto algumas desenvolviam suas próprias brincadeiras com as cordas, pulando e girando-as rapidamente, a estagiária e uma outra criança “batiam” a corda para as demais, sendo que estas aguardavam em fila sua vez de pular, e a criança que pulava assumia a função de “bater” a corda junto com a estagiária para o próximo colega, estabelecendo um rodízio. Esse processo era embalado por uma cantiga que ditava comandos a serem seguidos e era entoada por todos os participantes:

*Um homem bateu em minha porta,
E eu abri,
Senhoras e senhores,
Põe a mão no chão,
Senhoras e senhores,
Pule num pé só,
Senhoras e senhores,
Dê uma rodadinha,
E vá para o olho da rua!* (diário de bordo, 08 de agosto de 2007).

Essa foi uma das poucas ocasiões em que presenciei a interação de um adulto junto às crianças durante a brincadeira, e mesmo sendo uma participação limitada, pois em nenhum momento Gerusa se dispôs a ocupar o lugar das crianças e pular a corda, foi positiva, pois proporcionou às crianças vivenciarem uma brincadeira tradicional e com participação coletiva.

O jogo acaba sendo considerado um território exclusivamente infantil, do qual os adultos não podem e não devem participar. Brincar com as crianças significa para os adultos tornar-se novamente crianças e perder a condição de poder que as funções de proteção, cuidado, educação lhes atribui (BONDIOLI, 2007 p. 47).

Talvez seja essa concepção, apresentada por Bondioli, que impeça os adultos de se fazerem realmente parceiros das crianças nas brincadeiras infantis. E as crianças também demonstram não estarem habituadas a essa parceria: neste dia, notei que ao me aproximar dos grupos que desenvolviam brincadeiras de faz-de-conta com os brinquedos trazidos de casa, as crianças se afastavam, mudando de lugar no pátio.

Havia três meninas num canto do pátio brincando de boneca, ao me aproximar me cumprimentaram sorrindo, Amanda conversou comigo oferecendo a boneca para eu segurar:

– *O nome dela é Maria Eduarda, mas o nome verdadeiro na loja era Simone.*

Aparentemente incomodadas com a minha presença Yohana e Larissa rapidamente mudaram a brincadeira para o outro lado do pátio.

Resolvi insistir em participar, me aproximei do grupo novamente e ouvi:

– *Tira uma foto da boneca, Maria Eduarda é o nome dela, mas o nome verdadeiro na loja era Simone* – disse Amanda.

Fiquei confusa com a informação, e as crianças perceberam, provavelmente pela minha expressão facial, antes que eu perguntasse a Amanda o que ela quis dizer com a expressão “nome verdadeiro” Larissa a alertou:

– *Ela não está entendendo Amanda.*

– *Quando eu ganhei a boneca, eles disseram que o nome verdadeiro era Simone, mas eu dei o nome verdadeiro Maria Eduarda* – explicou Amanda.

Fotografei a boneca Maria Eduarda e, na seqüência, as meninas recolheram os brinquedos e foram para outro canto do pátio (diário de bordo, 08 de agosto de 2007).

Em casa, ao comentar o acontecido com o meu filho Pedro Henrique, e queixar-me do fato das crianças não terem me chamado para brincar, ele, com a sabedoria dos seus sete anos, generosamente me explicou:

- *Mamãe, ninguém vai te chamar para brincar, quando eu quero entrar numa brincadeira, sou eu que pergunto:*
- *Posso brincar?*

De forma bastante clara e objetiva, o Pedro Henrique traduziu o pensamento de muitos teóricos, que talvez eu já tenha lido diversas vezes, mas nunca compreendido tão profundamente, ou seja, a brincadeira envolve o querer brincar.

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. (BROUGÈRE, 1997, p. 100).

Nesse intuito de compreender a brincadeira como um espaço real de escolha e de possibilidade de decisão, delinearam-se as situações a seguir:

Enquanto interagia com as crianças em sala de aula, Lucas disse:

- *Olha a minha pintura.*
- *Você gosta de pintar?* perguntei.
- *Eu amo pintar!* respondeu o menino com entusiasmo.

Outro menino interfere no diálogo:

- *Meu nome é Pedro, mas não é Pedro Macedo¹³, meu irmão que estuda lá, mas os “piás” da outra sala me chamam de Pedro Macedo.*

- *Eu tenho um filho que também se chama Pedro, mas é Pedro Henrique – comentei.*

- *Ah é?* disse ele com um ar de dúvida.

- *O que você está escrevendo?* continuou Pedro.

- *Estou anotando o que vocês falam para juntar tudo em um trabalho, como se fosse um livro – esclareci.*

- *Eu gosto de bater bafão, vamos bater as “brindes”, vamos bater as “ganhas”?* convidou-me Pedro.

Sem entender muito bem o que ele falava, resolvi pedir explicações, e com satisfação ele esclareceu:

- *Quando a gente bate as “brindes”, não fica para sempre, quando acaba o jogo cada um pega as suas figurinhas, quando a gente bate as “ganhas” fica com as figurinhas para sempre, se perder, perdeu.*

O menino se empolgou e começou a me dar uma aula de como jogar bafo:

- *Com as duas mãos juntas, bate na figura, mas dói a mão.*

¹³ Escola Estadual Pedro Macedo, nome de uma escola estadual situada em Curitiba.

Então a professora chamou a atenção para a continuação da tarefa. E eu achei que era apropriado pôr um fim na aula de bafo, para não entrar em atrito com a organização pedagógica.

- *Amanhã você me ensina, no dia do brinquedo? Amanhã é o dia do brinquedo, não é?* perguntei.

- *Vou perguntar para a “profe”* – disse Pedro.

E logo voltou com a resposta:

- *É, amanhã eu te ensino* (diário de bordo, 25 de setembro de 2007).

No dia seguinte, acatando os conselhos do Pedro Henrique, meu filho, que disse que eu deveria pedir permissão para entrar na brincadeira, resolvi cobrar a promessa que Pedro havia feito:

- *E aí Pedro, você não ia me ensinar a bater bafo?*

Com um sorriso maroto, que eu não consegui decifrar de início se era sim ou não, fez um sinal com as mãos para que eu aguardasse, e foi jogar bola com o amigo Jonathan. Depois de um tempo, perguntei:

- *E aí Pedro?*

- *Primeiro eu vou te ensinar a jogar futebol, fica olhando tá?*

E, de tempo em tempo, o menino se certificava se eu realmente o estava observando (diário de bordo, 25 de setembro de 2007).

Ficou claro que a minha parceria, que parecia muito bem vinda em sala, pois ele iria deixar de fazer a lição para me ensinar a jogar bafo, ou seja, deixar de “trabalhar” para “brincar”, ficou renegada a segundo plano quando ele podia optar entre me ensinar bafo e brincar de bola com os amigos.

O brincar integra o domínio da ação infantil e é constantemente associado à especificidade da criança. Ferreira (2004) destaca que ao diferenciar a identidade social das crianças da dos adultos que têm a obrigação de trabalhar, o brincar transformou-se numa espécie de arquétipo das atividades das crianças. Na característica mais marcante da infância, o brincar expressa o ofício da criança. Embora muito do brincar se inspire no mundo adulto, é equivocado pensar que essa atividade se reduz à mera imitação ou réplica, uma vez que, para além da reprodução do mundo e da sociedade adulta, as crianças apreendem, interpretam e expressam sua diferença no modo como desempenham os papéis. Ao lado disso, as crianças estabelecem trocas e negociações repletas de significados e intencionalidades que são, ao longo do tempo, partilhadas subjetiva e coletivamente.

Num outro dia, assim que as crianças retornaram do recreio a professora pediu que pegassem os brinquedos e fossem para a quadra.

Na quadra Larissa disse para um grupo de meninas:

- *Eu é quem vou escolher* – disse a menina referindo-se a distribuição de papéis para o início da brincadeira.

- *Mãe... mãe... mãe...* disse apontando para as três meninas que selecionou para desempenhar o papel de mãe.

- *Profe...profe...* disse apontando para as duas meninas que selecionou para desempenhar o papel de professora.

- *Eu sou filha, sou filha dela* – disse Larissa apontando para Fernanda que era uma das “mães”.

As meninas organizaram espaços diferentes para a casa e para a escola, sendo que na casa havia bonecas, comidinhas, panelinhas e tecidos que serviam de cama, e na escola havia lápis, papel e canetinhas.

Na escola Heloísa falava para uma boneca utilizando um lápis:

- *Olha aqui moça, eu vou te ensinar a ler.*

E continuou:

- *Aqui, é a data* – disse apontando para a parte superior da folha.

- *Aqui, é a moça bonita do laço de fita* – disse apontando para o meio da folha.

- *Aqui, escrevemos os nomes dos mais bagunceiros da sala* – completou mostrando uma outra folha.

A menina encaminhou-se para uma outra boneca e perguntou de maneira ríspida:

- *Você fez isso? Porque você fez assim?*

- *Agora vai ter que apagar!* ordenou Heloísa no papel de professora.

Os espaços da casa e da escola eram bem separados, e levar e buscar as bonecas na escola fazia parte da brincadeira.

No espaço da casa, Larissa dizia para as bonecas:

- *Vocês têm que obedecer, senão o policial prende vocês.* (diário de bordo, 14 de novembro de 2007).

Ferreira (2004) complementa, esclarecendo que participar como ator social nas rotinas da cultura de pares é algo que requer algum conhecimento do contexto físico e algumas competências sociais, entretanto, primeiramente é preciso uma outra criança, disposta a participar de uma ação comum. Esta condição, supostamente simples num contexto institucional, no qual não faltam crianças, revela-se, na prática, bem mais complexa. Nessa perspectiva, não basta ter sido designado e classificado pelos adultos como criança, para imediatamente integrar a cultura de pares, como pode ser observado a seguir:

Ao término da atividade a professora permitiu que as crianças brincassem no chão divididas em pequenos grupos, me aproximei de algumas meninas e também sentei-me no chão:

- *Bruna, o celular vai ser de nós duas.* – disse Larissa.

- *Tá bom* – concordou Bruna.

- *Vem brincar com a gente Amanda* – convidou Larissa.

As meninas brincavam de pôr e tirar as roupas das bonecas e de alimentar os bebês:

- *Não quer mais, não quer mais, está “cheia”?* perguntavam às bonecas.
- *A minha boneca chora e ronca* – disse Bruna.

De repente surgiu uma calorosa discussão entre Bruna e Larissa, para decidir quem iria brincar com Fernanda, que acabava de juntar-se ao grupo.

Após as meninas disputarem a colega Fernanda, puxando-a para lá e para cá, a menina impaciente definiu:

- *Eu brinco com as duas!* (diário de bordo, 07 de novembro de 2007).

Como pode ser observado no quadro da distribuição do tempo na instituição, os momentos em que a brincadeira era legitimada pela prática pedagógica aconteciam somente as quartas-feiras, após o recreio, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde. O horário destinado ao tempo livre era culturalmente tratado por professores e crianças como *o dia do brinquedo*, pois nesse dia as crianças eram autorizadas a trazer um brinquedo de casa.

DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS DO 1º ANO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS					
TURNO	DIAS DA SEMANA				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ	LITERATURA				
	ARTES				ED.FÍSICA
	INGLÊS		BRINQUEDO		
	ED.FÍSICA		BRINQUEDO		
TARDE		LITERATURA			
		JOGOS			
		ED.FÍSICA	BRINQUEDO	ED.FÍSICA	INFORMÁTICA
		ARTES	BRINQUEDO		

QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS DO 1º ANO INTEGRAL ENS.FUND.NOVE ANOS
 FONTE: Material administrativo da instituição CEI Galha Azul

Embora esses momentos fossem poucos, eram extremamente ricos para perceber as culturas infantis, pois as interações eram intensas, e os gritos, risos e lágrimas constantes. As situações e os cenários se modificavam a cada momento, os papéis eram distribuídos e as brincadeiras negociadas, algumas envolviam as crianças por bastante tempo, outras eram rapidamente abandonadas. A exemplo de Barbosa (2004), também observei que as brincadeiras das crianças pareciam não ter um valor pedagógico aos olhos dos adultos e, amiúde, o tempo de brincar acabava sendo um momento em que as professoras não se envolviam com o grupo. A autora destaca que as crianças têm seu jeito próprio de interagir e conhecer o

mundo, e que o fato de entendê-las não significa que temos que abdicar do nosso lugar de adulto, não é preciso nos infantilizar e sim ter olhos para o que é próprio da criança.

Se para as crianças o jogo é o modo no qual se pode exprimir, através dos objetos, a própria vivência e as próprias emoções, ele é também uma forma de diálogo, quando é compartilhada. O adulto que mostra apreciar o jogo e que joga com a criança demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a idéia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis (BONDIOLI, 2007 p. 51).

Nesse intuito de compartilhar com as crianças os momentos de produção das culturas infantis, aceitei o convite de Renata:

- *Vem que eu vou contar uma história.*

E começou:

- ***Era uma vez***, eles foram brincar todos, escorregavam no balanço, Cascão foi embora, depois a Magali, o Cebolinha. No dia seguinte voltaram todos, e por fim foram dormir, estava de noite. Com a chuva correndo o Anjinho se molhou tudo de uma vez, bem rapidinho foi brincar escondido da mãe, a mãe ficou preocupada, então veio a noite e todos foram **felizes para sempre**. (diário de bordo, 26 de setembro de 2007).

A narração para os adultos poderia não ter muito sentido, porém ela estava muito satisfeita em assumir o papel de protagonista e apresentar a história para mim e os colegas, enfatizando as frases de início e término de história. Enquanto ela contava, aproveitei para tirar algumas fotos. Quando ela terminou, falou entusiasmada para os colegas:

- *Ela tirou fotos minhas, quando eu contei a história ela tirou fotos minhas!*

A câmera fotográfica era sempre uma atração a mais no dia do brinquedo. Geralmente, nessas ocasiões, eu tirava várias fotos, e essas me possibilitaram complementar a análise das situações, pois através da lente da câmera foi possível congelar recortes da realidade vivenciada no decorrer do período de observação, principalmente pelo fato de muitos desses registros terem sido realizados por solicitação das crianças. Cabe esclarecer, que essas fotos foram utilizadas pela professora para compor o mural de encerramento do ano letivo e, em certa medida, elas contribuíram para contar aos pais, e aos demais professores e funcionários, um

pouco da história escrita por essa turma de 30 alunos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

Lili vive no mundo do faz de conta.
 Faz de conta que isso é um avião, zum...
 Depois aterrizou em pique e virou trem
 Tuc, tuc, tuc, tuc...
 Entrou pelo túnel chispando
 Mas debaixo da mesa havia bandidos.
 Pum! Pum! Pum!
 O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus!
 No auge da confusão, levaram Lili para a cama a força
 E o trem ficou tristemente derribado no chão,
 Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

Lili inventa o mundo
 Mário Quintana

Semelhante à Lili, de Mário Quintana, Heloísa, durante o horário do brinquedo, também inventa o mundo, cria, produz, vive histórias e, através da imaginação e da brincadeira, faz uma blusa se transformar num cavalinho e sai galopando feliz.

Finco (2007) elucida que as crianças brincam em qualquer circunstância, e sempre encontram um jeito para se divertir, sozinhas ou em grupo, no trabalho ou nas lacunas do gerenciamento do tempo na escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor, pois elas identificam entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Dessa forma, as crianças se apropriam do espaço escolar e o transformam em um lugar de ludicidade e alegria.

3.5 PRODUÇÃO E/OU REPRODUÇÃO

Neste tópico, questiono: As atividades das quais as crianças participam, no interior da escola, podem ser compreendidas como produção de cultura ou são simplesmente reprodução do mundo adulto?

Ancorada no pensamento de Corsaro (2005a), é possível afirmar que a cultura infantil não é algo que as crianças têm em mente para guiar seu comportamento, pois a cultura de pares é pública, coletiva e representativa. Na abordagem da *reprodução interpretativa*, como foi dito anteriormente, a cultura de

pares das crianças é designada como o estabelecimento de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações das crianças produzidas no compartilhamento com os pares. O autor esclarece, ainda, que a *reprodução interpretativa* compreende três tipos de ação coletiva: a apropriação criativa das crianças da informação e conhecimento do mundo adulto; a produção e a participação das crianças na cultura de pares; e a contribuição das crianças para reprodução e ampliação da cultura adulta, ou seja, as crianças não são simplesmente receptoras, ao contrário contribuem ativamente para a produção e transformação cultural.

Em suma, para Corsaro (2005a), compreender as culturas infantis, na perspectiva da *reprodução interpretativa*, significa reconhecer o lugar e a participação das crianças na cultura, ao invés de pensar num processo individual de mera internalização da cultura do adulto, sendo que o escopo dessa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais, pois é através da produção coletiva e da participação nas rotinas que as crianças desenvolvem associações, tanto em suas culturas de pares quanto no mundo adulto em que estão inseridas.

A professora distribuiu massinha de modelar para as crianças e avisou que inicialmente elas poderiam modelar livremente, e em seguida ela explicaria o que deveria ser feito.

Pedro perguntou:

- *Professora, ela também vai ganhar?* referindo-se a mim.
- *Dá massinha para ela* – enfatizou o garoto.

Prontamente a professora atendeu ao pedido.

- *Ela também tem massinha, ela também vai fazer* – vibrou Kaleo.

Então a professora continuou com as orientações:

- *Trabalhem com a massinha em cima da folha de sulfite, sem colocar no chão e sem sujar a carteira.*

Nisso Davi aproximou-se de mim:

- *Corta, corta que é melhor para amassar, eu corto primeiro ó* – disse cortando a massinha em vários pedaços.

Seguindo as recomendações cortei a massinha em vários pedaços

Ele prosseguiu:

- *Agora você junta todos os pedacinhos e amassa, agora não sei mais, é para fazer o que quiser moça* – concluiu o menino.

Depois de um tempo, Pedro virou-se para trás e me ofereceu um pequeno objeto retangular com o centro vazado que ele havia improvisado como um “cortador” de massinha para confeccionar uma televisão.

Aceitei a oferta, e ele me ensinou a fazer uma televisão, e com a sobra da massinha resolvi modelar um sofá e uma mesinha para colocar a televisão.

Alessandra se aproximou segurando a massinha que ela havia modelado em forma de tigela e com bolinhas dentro, e disse:

- *Fiz biscoitos para comer assistindo TV.*

Então juntamos nossas modelagens e formamos uma sala de televisão. Quando começamos a brincar usando como suporte o ambiente que havíamos confeccionado coletivamente a professora pediu para que a turma reuni-se a massinha e que cada um modelasse o seu nome sobre a folha de sulfite. As crianças reclamaram por deixar a brincadeira, mas logo obedeceram (diário de bordo, 13 de novembro de 2007).

A importância das possibilidades de interação, muitas vezes, é ignorada ou minimizada por aqueles que organizam a prática pedagógica, pois as crianças têm pouco tempo para desenvolver seus jogos simbólicos e esses são, na maior parte das vezes, interrompidos de maneira abrupta pelos adultos, que desconsideram que, enquanto brincam, as crianças criam novos significados para os objetos, exercitam regras e compartilham conhecimentos, e assim não só reproduzem, mas produzem cultura na interação com seus pares e com os adultos.

Reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao do adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes. Como fatos sócio-culturais, as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, pois aprende-se a brincar. Assim a construção do conhecimento não se dá somente pela reconstituição interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos reapropriam-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos (PRADO, 1999, p.115).

Nesse intuito, seria interessante que a escola propiciasse ocasiões para brincar dentro e fora da sala de aula, nas quais adultos e crianças pudessem se encontrar e compartilhar toda riqueza que essa atividade congrega. Entretanto, de maneira geral, as atividades propostas para crianças acabam por se restringir a práticas descontextualizadas, repetitivas e fortemente marcadas pela regulação do tempo.

Ao chegar à sala, as crianças tomavam o café, que consistia em pão com hambúrguer e chá, com olhares furtivos e gestos elas me cumprimentavam, enquanto a professora lia a história: A Princesa Serpente.

Então, uma criança interrompeu:

- *Ô “pro”, a gente vai desenhar esse também?*
- *Você quer desenhar?* perguntou a professora?

- *Eu quero* – respondeu Wesley.

A professora caminhava pela sala mostrando os desenhos.

- “*Pro*”, *mostra para ela também* – disse Pedro referindo-se a mim que nesse momento estava no fundo da sala. É importante ressaltar que as crianças sempre solicitavam à professora que eu fosse incluída na atividade.

Enquanto isso Alessandra chamou Sara. Esta respondeu mostrando as palmas das mãos com os dedos entrelaçados, que indicava que estava de mal.

- “*Pro*”, *vamos desenhar?* perguntou novamente Wesley.

- *Mas você quer desenhar tanto assim?* perguntou admirada a professora.

Então distribuiu as folhas e pediu que cada criança copiasse a data e o título do livro do quadro e desenhasse a parte que mais gostaram da história.

Enquanto desenhavam as crianças interagiam:

- *Você não deixou espaço aqui ó* – disse Wesley a Yohana referindo-se ao espaçamento necessário entre as palavras, no caso “A PRINCESA”.

Yohana corrigiu e mostrou para Wesley:

- *Viu? Dei espaço.*

- *Agora sim* – respondeu Wesley aprovando a colega.

- *O que tem que fazer?* perguntou Pedro para Kaleo em voz alta.

Eduardo interferiu e respondeu num tom impaciente:

- *A parte que você mais gostou da história.*

- *Eu vou desenhar a serpente* – disse Pedro.

- *Eu vou desenhar a noiva e o noivo* – disse Karoline.

- *Eu vou fazer igual ao Pedro* – disse Kaleo (diário de bordo, 29 de novembro de 2007).

As histórias e os desenhos faziam parte da rotina das crianças, e isso certamente é um ponto positivo, mas é necessário refletir sobre o fato de serem trabalhados sempre nessa ordem, ou seja, ouvir histórias para desenhar o que entendeu ou ouvir histórias para registrar a parte que mais gostou.

[...] os contos de fadas possibilitam ao educador a discussão de suas ilustrações (Será que a princesa não poderia ser negra? Será que o príncipe não poderia usar óculos?) ou seu conteúdo (Será que a madrasta não poderia se tornar amiga da Branca de Neve? Será que a gente pode ser feliz para sempre?). Estes são alguns exemplos do quanto o trabalho com os contos de fadas no dia-a-dia pode ser desencadeador de outras temáticas e discussões. Isto não quer dizer, todavia, que a literatura tenha que “servir para alguma coisa”: leio para as crianças desenharem a história, leio para representar a história, leio para saber como é que vive o dinossauro. Não! Devemos ler pelo prazer que essa atividade proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, nas nossas vidas (Kaercher, 2001, p.86).

Goulart (2007) complementa, afirmando que as diferentes criações artísticas e culturais produzidas pelo homem constituem possibilidades diferenciadas de interação com o mundo, oferecendo novas formas de expressão de inteligibilidade,

compreensão e relação com a vida. A constituição das crianças, como sujeitos sociais, deve fazer parte do planejamento escolar, gerando atividades em que possam construir suas histórias, compreender e se apropriar de conhecimentos criados pelos seres humanos ao longo dos séculos, debatendo, desenhando, brincando, lendo, escrevendo, pesquisando, conversando, perguntando, dançando, dramatizando, vivenciando, enfim, novas formas de ampliar o mundo e a cultura.

Diante do exposto, cabe questionar: quando a literatura entra na sala de aula somente pelo prazer de ler, contar e recontar histórias? Quando a literatura é arte, sonho e imaginação para as crianças? Quando a organização pedagógica possibilita às crianças uma real ampliação cultural? E, ainda: quando o desenho significa, para além da reprodução de estereótipos, a expressão criativa das crianças?

As crianças estavam sentadas em dupla, e eu sentei-me ao lado de Owairan, Davi se aproximou e perguntou:

- *Você sabe fazer um sol? Faz um aqui* – apontando para o meu caderno.

Atendi ao seu pedido, e propositadamente, desenhei um sol diferente do esteriótipo, composto por um círculo e vários “risquinhos” ao redor.



Ele olhou e na mesma hora falou:

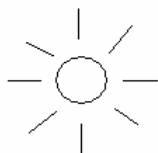
- *Não parece um sol.*

Questionei:

- *Só tem um tipo de sol?*

- *É, faz aí. Faz uma bola com uns risquinhos assim.*

Segui as instruções e ele, satisfeito, afirmou:



- *É assim mesmo.*

Luiz que observava concordou:

- *É, sol é assim* (diário de bordo 21 de setembro de 2007).

Com base no pensamento de Cunha (2002), é possível afirmar que as formas visuais são utilizadas pelos seres humanos, desde os primórdios de sua

existência, para exprimirem o subjetivo e o objetivo do mundo que os cerca. Ao materializar suas visões, distorcem a realidade, através das diferentes vértices que as artes visuais abrangem como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, a gravura, o vídeo, a instalação, a performance, etc. Segundo a autora, a interrupção do desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, na infância, deixa de herança um conjunto limitado e padronizado de formas, estereótipos como: a árvore que tem de ser verde com maçãs vermelhas, a figura humana em forma de palito, ou o sol em forma de círculo com risquinhos ao redor. Os estereótipos são transmitidos e impostos às crianças desde muito cedo, e quando buscam fugir destes, logo são advertidas e orientadas pelos adultos a seguir os padrões, ficando, assim, impedidas de criar sua própria linguagem.

Nesse sentido, o episódio, presenciado durante a observação em sala de aula, alerta para a influência exercida pelos estereótipos sobre as crianças que demonstraram já ter se apropriado de formas de representação culturalmente cristalizadas e difundidas. Outro aspecto que merece atenção especial é o fato de, apesar da pouca idade e do pouco tempo de escolarização, elas constantemente solicitarem, principalmente à professora, modelos a serem seguidos, como se existisse apenas uma única forma de representar, e todos os procedimentos pudessem ser rigidamente classificados como certo ou errado.

Num outro dia, a atividade das crianças era colorir e montar o presépio de Natal para expor na reunião dos pais que aconteceria dia 07/12/2007.

- *Professora, mostra o teu para a gente ver* – disse David, referindo-se ao presépio que a professora havia montado.

- *Né que a touca da Maria é preta e cinza* – disse Jonathan, se referindo à imagem do presépio.

- *É vermelha* – contrariou Geovanna.

- *Oh, Geovanna, que bonitinho* – disse Sara, elogiando a pintura da colega.

Todos estavam entretidos em suas atividades, e não havia muitos ruídos na sala, quando de repente ouvimos:

- *Ô abre alas que eu quero passar, eu sou da Lira não posso negar...* cantava Davi animadamente.

- *É hora de cantar David?* perguntou a professora.

- *E ainda essa música, se fosse pelo menos a música de Natal para a apresentação, mas daí não sabem...* completou a professora (diário de bordo, 05 de dezembro de 2007).

Momentos como esse indicam que não é possível coibir totalmente a espontaneidade infantil, pois “a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é

toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz, através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu” (Bujes, 2001, p. 21). E são essas crianças que nos desafiam, capazes de transformar momentos sisudos em momentos de descontração, que eu encontrei no ensaio para apresentação de Natal.

Logo após o recreio, todas as crianças do 1º ciclo (pré, 1º ano, 1ª etapa, e 2ª etapa) foram reunidas na quadra para ensaiar a música da apresentação de Natal. Nesse momento, resolvi tirar algumas fotos. Foi um registro sem maiores pretensões, porém, ao salvar os arquivos no computador, me surpreendi, pois, ao observar o ensaio, o que ficou mais forte, naquele momento, foi a padronização dos movimentos imposta pela professora que os regia, e, no entanto, o que as fotos retratam são expressões e gestos diversificados, sendo possível perceber a interpretação de cada criança, não como alguém que reproduz, mas como alguém que está produzindo uma mensagem à sua maneira, com olhares, expressões e ritmos diferenciados (diário de bordo, 05 de dezembro de 2007).

Embora tenhamos críticas à padronização excessiva e à coreografia organizada somente pelo professor, pude notar, por meio da observação posterior das fotos, que mesmo à revelia dos adultos, as crianças contribuíram para modificar e construir a apresentação de Natal. Fato que reitera a idéia de que as crianças não só reproduzem, mas também produzem cultura na interação com seus pares, transformando as situações e imprimindo suas marcas por onde passam.

3.6 GÊNERO, IDADE, CLASSE, RAÇA – ETNIA

Nesse tópico, reuni situações em que as crianças, no desenrolar dos seus diálogos, expressam suas opiniões e conceitos, sendo apoiadas ou contrariadas por seus colegas, momentos em que elas problematizam o que é: ser menino, ser menina; ser adulto, ser criança; ser branco, ser negro; ser pobre, ser rico.

Numa manhã, após o horário de intervalo, procurava um lugar para sentar quando ouvi:

– *Senta aqui* – disse Kaleo

Sem hesitar, sentei-me na carteira vaga à frente dele.

– *Qual o teu nome?* ele perguntou.

– *Arleandra* – respondi.

E virei para frente, observando a professora que dizia:

– *Venham formar a fila, primeiro as meninas.*

Nesse momento, Kaleo me cutucou:

– *Ei, ei, são as meninas, por tamanho* – indicando que eu deveria me juntar às demais meninas na fila (diário de bordo, 10 de agosto 2007).

Essa foi uma passagem bastante relevante para a pesquisa, pois senti que era aceita no grupo e, de alguma forma, nesse instante, não tinha sido vista como uma professora ou um adulto, mas como alguém que poderia participar das brincadeiras. Entretanto, há que se refletir sobre a forma como fui incluída, ou seja, classificada como uma menina. Tal acontecimento denota a discussão sobre as relações de gênero, reconhecendo que “a escola não está neutra: ela participa da construção da identidade de gênero e atribuição de pautas de conduta diferentes para meninos e meninas” (Finco 2003, p. 99).

Na instituição observada, as questões de gênero pareciam ser muito bem demarcadas pela prática pedagógica, e eram tão arraigadas que deixavam uma impressão de naturalidade, por exemplo: a organização das filas nas quais sempre os meninos são separados das meninas; o porta crachá, utilizado na hora da chamada, trazia de um lado um boneco vestido de azul com o nome de todos os meninos e do outro uma boneca vestida de rosa, com o nome de todas as meninas. Tais práticas tendem a reforçar uma idéia de modelos pré-estabelecidos e diferenciados para homens e mulheres. Como pode ser evidenciado no relato a seguir:

Enquanto observava um grupo de meninos brincando com miniaturas de super heróis, Gabrielle aproximou-se de mim. E começou a desenhar, geralmente a menina optava por trazer caderno e canetinhas para o dia do brinquedo, e organizava brincadeiras relacionadas à escola, sozinha ou em dupla.

– *Você prefere desenhar?* indaguei.

– *Sim.* E então ela comenta:

– *A Sara é “louca”.*

Perguntei por que, enquanto observávamos Sara que corria pelo pátio.

– *Porque a Patrícia falou que ela é um “piazão”.*

– *Quem é Patrícia?* perguntei.

– *A estagiária da tarde. Né Sara, que a Patrícia disse que você parece um “piazão”?*

Então Sara se defendeu:

– *Eu não faço nada, eu só brinco, a Patrícia que fala que eu pareço um “piazão”.* E saiu correndo (diário de bordo, 17 de outubro de 2007).

O trecho acima conduz a refletir sobre qual o critério utilizado pela estagiária Patrícia para classificar Sara como um “piação”. Sobre tal aspecto, Finco (2003) esclarece que, ao observar as relações entre as crianças, é possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, uma vez que são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro.

Os corpos de meninos e meninas também passam, desde muito pequenos, por um processo muito sutil – de feminilização e masculinização –, responsável por torná-los “mocinhas” ou “capetas”. Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareça, ou seja, que ela comece a se comportar como uma verdadeira menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e fazendo com que a menina demonstre meiguice e obediência. Já para o menino esse processo se dá no sentido contrário: na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro. A masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade, considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade (FINCO 2007, p. 104).

No episódio relatado, é possível perceber comportamentos contrastantes: Gabrielle que atende perfeitamente o padrão culturalmente construído para definir a menina, ou seja, a “mocinha” e Sara que ao demonstrar uma conduta mais vibrante, correndo e gritando, é identificada como transgressora, nas palavras de Patrícia: *um “piação”*. Finco (2007) alerta que as crianças transgressoras, aquelas que transgridem e resistem aos padrões e às referências “apropriadas” causam sentimentos como estranhamento, angústia e medo nos adultos e, por isso, acabam sofrendo discriminações e sutis punições. Baseada no pensamento da autora, questiono: o que esses meninos e meninas estão nos mostrando? O que estão querendo nos ensinar?

As análises das questões de gênero apontaram para a existência de modelos pré-determinados que diferenciam meninos e meninas e também para a resistência de algumas crianças em se adaptar aos padrões estabelecidos. Na seqüência, apresento um episódio que retrata a compreensão das crianças sobre o papel a ser desempenhado por adultos e crianças em nossa sociedade.

A atividade do dia era pintar e tentar escrever o nome das figuras.

Enquanto realizavam a atividade, as crianças circulavam pela sala, conversavam e negociavam empréstimos e trocas de lápis de cor.

- *Escreve meu nome aqui* – disse Heloísa, referindo-se ao meu caderno.

- *O meu nome começa com “H”* – alertou a menina.

- *O meu também é Eloísa, mas começa com “E”* – comentou a menina de mesmo nome.

- *Tô com sono, dormi tarde* – disse Geovanna.

- *E o que você ficou fazendo?* perguntou Aline.

- *Assistindo a um DVD, porque a minha irmã estava lá em casa* – explicou Geovanna.

- *Sua irmã é grande?* continuou Aline.

- *Ela é adulta e tem uma bebezinha que é muito fofa.*

Então resolvi interferir:

- *Qual a diferença entre adulto e criança?*

- *Adulto trabalha, criança não* – respondeu Geovanna.

- *E o que criança faz?* perguntei.

- *Criança só estuda* – completou Eloísa, que ouvia a conversa (diário de bordo, 1º de novembro de 2007).

A vida infantil aparece circunscrita no interior de algumas instituições que parecem definir-se justamente em função dela: a família e a escola. As exigências e as necessidades da criança são filtradas pela família e recebem respostas através desse único canal. O cuidado da infância é mais um ato privado do que público. Além disso, um espaço cada vez maior da vida da criança é destinado à formação. Mas também a escola, lugar dedicado à formação cultural, acaba sendo separado da experiência social: transmite-se ali um saber descontextualizado, que servirá à criança no futuro mas tem pouco a partilhar com sua experiência atual. A escola se torna o trabalho da criança. A criança ali aprende não somente aquilo que lhe servirá no futuro mas também a organizar seu tempo e sua vida segundo uma ordem que lhe é imposta e que prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto (BONDIOLI, 2007, p.47).

Para Sacristán (2005), na atualidade, a condição de ser criança está intimamente ligada à condição de ser aluno, pois a infância tem um papel veiculado: a de ser escolar. Assim, ao observarmos uma criança, certamente a imaginamos como "estudante de algo". Nesse sentido, o diálogo, anteriormente citado, indica a percepção das crianças acerca do mundo e, a exemplo do que acontece com as relações de gênero, as relações etárias também parecem ser pré-determinadas, uma vez que, com a segregação da vida adulta da vida infantil, as instituições educativas passaram a representar o trabalho da criança.

Outra variável que se soma a essa é a classe social.

A professora iniciou a aula perguntando:

– *Vocês lembram da história “Não me Chamem de Gorducha” que eu contei ontem?* Diante da resposta afirmativa das crianças, continuou:

– *Então agora vamos desenhar a história.*

Enquanto a professora explicava a atividade, Heloísa cochichou para Larissa:

– *Você não sabe fazer borboletinha*, mostrando o canudinho de plástico que ela havia modelado em forma de borboleta.

Ao receberem as folhas, como de costume, as crianças deveriam colocar seus respectivos nomes e a data. Então comecei a prestar atenção em uma discussão que acontecia entre Larissa e Fernanda:

– *Você não é rica* – disse Fernanda.

– *Sou sim* – afirmou Larissa.

– *Se você fosse rica, você estudava em uma escola particular, porque no particular tem que pagar, e na pública é de graça* – completou Fernanda.

– *E daí. Meu irmão estuda lá* – disse Larissa.

Fernanda respondeu algo que não consegui escutar, mas pude perceber que Larissa se deu por vencida e virou-se para frente, visivelmente chateada (diário de bordo, 13 de novembro de 2007).

Nessa perspectiva, “a desigualdade econômica e social tem sido a marca imposta à sociedade brasileira ao longo da história, tem expropriado a maioria da população e tem impedido o seu acesso aos bens materiais e culturais produzidos por todos” (Kramer 1993, p.197) e ousou dizer, também, que tem produzido algumas falsas verdades como, por exemplo, a idéia de que toda escola pública é ruim e toda escola particular é boa, bem como o entendimento que a escola pública é destinada aos pobres, e a escola particular aos ricos. Uma concepção, muitas vezes, tão arraigada que tende a influenciar as crianças, que acabam por reproduzir tal discurso. E a escola, nesse caso, principalmente a escola pública, amiúde, se abstém de problematizar e dirimir essa visão equivocada.

Nossas instituições escolares se acostumaram a falar de assuntos considerados legítimos, tais como métodos de ensinar, técnicas de trabalho, mecanismos de avaliação ou cartilhas; se acostumaram às acusações, às normas e aos dogmas pedagógicos. Não se abrem, porém, para outros temas – ser negro, ser pobre, ser mulher, ser criança, ser humano, ter valores diversos e conflitantes – que tocam muito mais profundamente nos nossos hábitos, na nossa linguagem, naquilo que fazemos no cotidiano. Também no nosso cotidiano de ser professora e professor. Temas que têm tudo ver com métodos, técnicas, critérios de avaliação e com o próprio conhecimento que está sendo construído e transmitido (KRAMER, 1993, p.184).

Diante do exposto, é pertinente refletir, a partir do relato a seguir, sobre a forma como a questão étnico-racial é contemplada na prática pedagógica.

No dia 10 de outubro, ao chegar à sala, notei que na parede estavam em exposição os retratos das professoras da turma, produzidos pelas crianças. A atividade havia sido realizada na aula de Arte no dia da permanência¹⁴, como uma homenagem para as professoras, devido à proximidade do Dia do Professor, comemorado em 15 de outubro. E os desenhos que retratavam a professora Gilmara despertaram meu interesse.



FOTOGRAFIA 6 – DESENHOS DAS CRIANÇAS
FONTE: O autor (14/11/2007)

Após a observação dos desenhos, é pertinente destacar que a professora Gilmara é negra, uma negra que reconhece e valoriza sua identidade cultural. No entanto, ao ser retratada, essa característica não foi contemplada por nenhuma criança, pois, ao definir a cor da pele da professora, as crianças optaram por tons rosados, desconsiderando a possibilidade de utilizar a cor preta ou marrom. O episódio não foi percebido pela professora, talvez pelo fato da mesma estar habituada à “norma branca” que impera na sociedade brasileira. Sobre tal aspecto, Silva (2005) afirma que é possível interpretar a concepção expressa pela professora como manifestação do silêncio que opera na sociedade brasileira e, em específico, na escola que fecha os olhos para as desigualdades étnico-raciais e, ao mesmo

¹⁴ Quatro horas semanais que o professor utiliza para estudos, cursos e/ou elaboração de planejamento. No dia da permanência do professor regente as crianças têm aula de Arte, Educação Física, Literatura e Inglês, sendo que no período tarde este último é substituído por Jogos.

tempo, nega as particularidades culturais do negro brasileiro, operando para a manutenção do “mito da democracia racial”.

No intuito de trabalhar a questão étnico-racial, a professora contou a história: *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, texto literário que valoriza as características físicas de uma menina negra. Na seqüência, a tarefa estipulada às crianças era registrar a parte da história que mais gostaram através de desenho.



FOTOGRAFIA 7 – DESENHO SOBRE O LIVRO “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”
FONTE: O autor (14/11/2007)

Como eu não estava presente no momento em que a professora contou a história, resolvi perguntar a ela qual havia sido a reação das crianças diante do tema, e obtive a seguinte resposta:

- Eu fiquei bem feliz porque eles não fazem diferença, são todos iguais (diário de bordo, 14 de novembro de 2007).

No intuito de problematizar essa afirmação, torna-se profícuo o estudo do diálogo a seguir:

No horário do brincar, as crianças foram para o pátio brincar acompanhadas pela estagiária.

- *Bruna você viu aquele “moreninho” lá? É o irmão da Magda*¹⁵. Disse Amanda.

Nesse dia, a mãe de Magda havia comparecido à escola para conversar com as pedagogas. Durante esse período, o irmão da menina de três anos ficou no pátio brincando com as crianças.

Magda, que geralmente era retraída e brincava apenas com um grupo restrito de meninas, para acompanhar o irmão, participou da brincadeira de pega-pega com os meninos. A menina riu e se divertiu bastante.

Gabrielli estava desenhando com papel e canetinhas, quando Magda e o irmão se aproximaram e começaram a utilizar o material da menina, que prontamente advertiu:

- *Não é para pintar com as minhas canetinhas, se pintar, pinta um pouquinho, pouquinho pode.*

- *Meu irmão adora brincar com canetinha, quando ele era pequenininho, estragava tudo, agora ele brinca bem certinho* – contou Magda.

- *Ele estuda?* perguntou Gabrielli.

- *Não. Ele nasceu quase no mesmo dia que a Bianca, quase, mas não é o mesmo, ele tem três anos, e a Bianca, minha amiga, tem dois* – respondeu Magda.

- *Cadê a mãe dele?* perguntou Gabrielli.

- *A mãe dele é a minha mãe* – informou Magda

- *E cadê a tua mãe?* insistiu Gabrielli.

Antes que Magda respondesse, Heloísa interferiu:

- *Está conversando com a pedagoga, porque a Magda estava com dor de cabeça.*

E continuaram desenhando (diário de bordo, 21 de novembro de 2007).

A diferença, a diversidade e as identidades tendem a ser essencializadas, cristalizadas e naturalizadas, no entanto, não têm este caráter essencial porque não são fixas, estáveis únicas e permanentes, mas um efeito, um processo de produção, uma relação. As diferenças precisam ser compreendidas e analisadas para além da tolerância com a pluralidade ou diferenças culturais, tendo em vista que, uma diferença é sempre uma diferença, ou seja, são diferenças políticas, permeáveis que existem independentemente de serem ou não aceitas ou que algum poder as nomeie como aceitáveis ou 'normais' (DORNELLES, 2002, p.5).

A análise do diálogo desenvolvido pelas crianças incita a reflexão sobre o modo como Amanda se referiu ao irmão de Magda: “moreninho”, uma vez que o termo foi utilizado para identificar um menino negro. Será que se as crianças compreendessem tão bem assim essa “igualdade”, como assegurou a professora, continuariam a utilizar termos como “moreninho”? Acredito que, se a diferença fosse realmente respeitada e, principalmente, valorizada em nossa sociedade, não teríamos dificuldade em utilizar o termo negro, não necessitaríamos lançar mão de

¹⁵ Neste caso específico utilizei um nome fictício, pois a menina foi transferida de escola antes de assinar o termo de autorização para a inclusão do seu nome verdadeiro no texto.

eufemismos como “moreninho” para, supostamente, “amenizar” a condição do negro. Para Dornelles (2002), no momento em que se classifica, normatiza e se elege um modo de subjetivação, esse passa a ser entendido como natural e tudo que é diferente dele torna-se negativo, diferente, o outro.

Desde as escolas missionárias, a educação brasileira foi destinada a “civilizar” a população, isto é, a ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro. A continuidade da existência da escola somente será viável se ela conseguir incorporar a idéia de ser um espaço de aceitação e afirmação das diferenças, mas ao mesmo tempo de criação de novas formas de convívio comum. A reflexão no campo da alteridade estimula o gosto pelo pensamento, pelo conhecimento e ensina a intervir no mundo através da política, da justiça, da sensibilidade e argumentação (BARBOSA, 2007, p.8).

Cabe destacar que reconheço o empenho e compromisso da professora em trabalhar com as questões étnico-raciais, porém ao analisar o depoimento: *são todos iguais*, há que se questionar: qual o parâmetro utilizado para afirmar essa igualdade? Não seria mais interessante reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo que ser diferente não significa ser desigual?

Em suma, é necessário reiterar que a análise dos diálogos das crianças, no decorrer de todo o período de observação, indicaram que elas possuem um entendimento privilegiado do mundo adulto, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola, uma vez que importantes temáticas são desconsideradas, talvez em nome da suposta incapacidade de compreensão da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações são apenas por ora, finais, pois o trabalho incitou diversas dúvidas, questionamentos e inquietações. A pesquisa, em princípio, foi centrada na educação infantil e, por conta do “acaso”, foi concluída no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. No entanto, isso não desviou o foco de análise que era incluir a perspectiva das crianças na pesquisa educacional e, afinal, as crianças de 5 e 6 anos continuam sendo crianças, estejam na educação infantil ou no ensino fundamental.

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permite que para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual fôr o espaço geográfico onde residem, à cultura, de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2005a, p. 24).

Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a investigar o que é ser criança e viver a infância na escola, e cabe lembrar que, no caso específico do grupo estudado, por se tratar de uma turma que frequenta a escola em período integral, não é exagero falar em viver a infância na escola, pois, realmente, a maior parte do tempo diário das crianças é vivido na instituição. Mas, o que foi possível vislumbrar com o desenvolvimento da mesma?

A exemplo de Goulart (2007), utilizo o pensamento de Oto Lara Rezende para lembrar que a rotina cega o olhar:

Acho que foi o Hemingway quem disse que olhava cada coisa à sua volta como se a visse pela última vez. Pela última ou pela primeira vez? Pela primeira vez foi outro escritor quem disse. Essa idéia de olhar pela última vez tem algo de deprimente. Olhar de despedida, de quem não crê que a vida continua, não admira que o Hemingway tenha acabado como acabou.

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe

passava um recado ou uma correspondência. Um dia, o porteiro cometeu a descortesia de falecer. Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima idéia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos. Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

E de tanto ver crianças transformadas em alunos nas instituições educativas, muitas vezes já não as enxergamos mais, pois sua existência é naturalizada. Sacristán (2005) esclarece, também, que temos mais informações sobre o sujeito professor do que sobre o sujeito aluno. De maneira complementar, Arroyo (1999) questiona: será que nós, professores e pedagogos, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico na escola, conhecemos as necessidades dessas crianças que se tornam alunos? Ou ainda será que buscamos conhecer?

Segundo Barbosa (2007), é visível o poder da escola, uma vez que ela é a única instituição educacional da modernidade que todas as crianças freqüentam, pois, devido ao seu caráter obrigatório, conta com um público sempre presente. Dessa forma, a criança não tem opção, uma vez que, na maioria das sociedades, a escola, seja ela como for, faz parte da infância.

Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças não são as mesmas, os conhecimentos também não. E o mundo? Bem, o mundo mudou. (...) É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras (BARBOSA, 2007, p.9).

Para transformar a prática pedagógica, não basta ouvir a criança, faz-se necessário ter em conta seus desejos e opiniões. Desse modo, ouvir as crianças demanda concebê-las como sujeitos conscientes de sua condição, detentores de variadas formas de expressão e capazes de posicionarem-se frente à experiência que envolve a infância. Postura incompatível com o controle e o domínio excessivo, muitas vezes praticado pelos adultos em relação às crianças, pois esses

mecanismos podem inibir a curiosidade da criança, limitando suas possibilidades de interagir, brincar, imitar, aprender, criar, compartilhar, enfim, exercitar suas múltiplas linguagens.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, as relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas – entre o adulto e a criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança, como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (SALLES e FARIA, 2007, p.44).

No entanto, cabe ressaltar que, para que a criança possa realmente ser um sujeito de direitos, como determina a Constituição de 1988, não é necessário que o adulto abra mão de seu papel, pois este tem a importante função de orientar e determinar os limites necessários, estabelecendo, com a criança, uma parceria baseada no respeito e no diálogo, rompendo assim estruturas hierarquizadas.

Brincar juntos pode ser também um modo para ver sob uma luz diversa a relação recíproca. Pensemos, por exemplo, em jogos nas quais uma mãe e uma criança brincam “de mãe e criança” ou em jogos nas quais as crianças fingem fugir amedrontadas de um adulto que as segue no papel de personagem aterrorizante ou nas quais o adulto, despojado de suas vestes de respeitabilidade, mostra excessiva contrição em relação à repreensão dos filhos, fingindo chorar e lamentar-se com uma criança. Valendo-se da caricatura e do exagero que é típico do jogo, os sentimentos recíprocos (o medo do pai ameaçador, a arrogância em relação ao pai tolo) são “encenados” e podem encontrar uma conciliação. Produz-se uma nova versão da relação recíproca, pode-se “vê-la”, talvez pela primeira vez, ou com olhos diferentes (BONDIOLI, 2007, p.51).

Nesse sentido, merece destaque o episódio a seguir, que retrata a parceria e o rompimento de hierarquias entre adultos e crianças:

Ao me ver, Heloísa me cumprimentou com um beijo e disse:

– Oi “profe”.

– *Eu não vou mais falar com você, enquanto me chamar de “profe”* – disse, fingindo estar zangada.

– Então, ela começou a cantar, dançar e gargalhar dizendo:

– *Profe, profe, profe, você é profe!*

Ao observar a cena, Renata me perguntou:

– O que você é da Heloísa? Talvez estranhando a proximidade da menina.

– Sou amiga – respondi (diário de bordo, 17 de outubro de 2007).

Sob o meu ponto de vista, o desenvolvimento desse trabalho vai ao encontro da teoria defendida por Corsaro (2005a) ao afirmar que as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Dessa forma, a produção das crianças nunca é, de fato, simples imitação, ou apropriação direta do mundo adulto, pois elas são produtoras ativas dos seus mundos, ou seja, capazes de elaborar uma ordem social infantil, construída social e culturalmente nas interações. Assim, as observações realizadas e analisadas no corpo do texto reiteram a hipótese inicial de que as crianças, mesmo sob a organização institucional da escola de ensino fundamental, ao se apropriarem dos processos educativos, o fazem ativamente, construindo estratégias de apropriação na interação com seus pares e com os adultos.

Com relação às interações, merecem destaque as estratégias criadas pelas crianças para ora atender, ora subverter a ordem vigente, sendo que esse não é um processo competitivo ou individualista, pois em geral as crianças se organizam para alcançar juntas as metas propostas. Outro aspecto relevante, que ficou bem marcado ao longo do texto, foram os diálogos das crianças, pois indicaram que elas possuem um refinado conhecimento sobre o mundo, demonstrando aguçada perspicácia ao abordar temáticas como gênero, classe, raça-etnia e principalmente ao se posicionar em relação ao processo de escolarização, diferenciando os processos educativos da educação infantil dos processos educativos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

A ampliação do ensino fundamental de maneira inesperada, ou seja, sem um planejamento prévio, por força das circunstâncias adentrou a pesquisa, fato que, no início, causou certa insatisfação, afinal havia perdido a “minha criança” da educação infantil, mas acabou por se transformar em uma fascinante e desafiadora possibilidade de análise. Sobre tal aspecto, Santos e Vieira (2006) destacam que existe uma necessidade de pesquisas de acompanhamento e avaliação sobre as políticas públicas educacionais, que produzem impacto no cotidiano das escolas, das famílias e das crianças em idade escolar, sendo isso de vital importância para se construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. Para as autoras, é necessário tratar o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser

interrogado na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica, saindo assim do sou “contra” ou a “favor”.

Corroboro com os argumentos de Santos e Vieira (2006) e defendo, também, a necessidade de mais pesquisas em relação à inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, inclusive pesquisas longitudinais que poderão, daqui a alguns anos, nos revelar um pouco mais sobre o impacto ocorrido na vida dessas crianças. Especificamente no caso do Estado do Paraná, minha conclusão retoma a perspectiva das crianças que participaram do estudo, sintetizadas nos argumentos de Lucas: o ensino fundamental tem exigências em demasia, as tarefas são muitas, na educação infantil “***tinha hora para tudo, para brincar e descansar***”. Portanto, sigo a posição dada pelas crianças, com restrições ao ensino fundamental de nove anos, particularmente pelo fato de, no Paraná, ser implementado com muitas crianças de cinco anos, contrariando os argumentos pedagógicos e, principalmente, os preceitos legais, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, que determinam que o ensino fundamental de nove anos é destinado às crianças com seis anos completos, ou ainda, aquelas que completarem seis anos no início do ano letivo. Penso que essa antecipação da escolaridade, ocorrida no Estado do Paraná, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância.

No entanto, há que se reiterar que as crianças também apresentam estratégias de resistência, muitas vezes veladas, transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula. Goulart (2007) esclarece que somos lúdicos na origem e a ludicidade nos leva a romper com os caminhos traçados e subvertendo a ordem criamos cultura, desenvolvemos símbolos e histórias, enfim nos humanizamos. Nessa perspectiva, as crianças aproveitam cada momento, cada distração do adulto, cada intervalo de atividade para propor uma organização diferenciada, na qual a brincadeira é sempre bem vinda. Talvez na tentativa de trazer um pouco dos fazeres da educação infantil para o ensino fundamental. Dessa forma, elas desafiam a organização pedagógica da escola de ensino fundamental e contribuem, por meio de pequenas transgressões, para construir uma escola mais dinâmica e menos sisuda.

Cabe destacar, ainda, que trabalhar com os recortes de interações e falas das crianças não foi tarefa fácil, pois cada diálogo instiga inúmeras possibilidades de

análise e escolher qual deveria ser abordada causou, amiúde, angústias e incertezas. Mas, agora, as escolhas já foram feitas, o texto está concluído, trago com ele, como diria Drummond, a minha meia verdade, pois optei segundo a minha miopia.

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação colectiva (CERISARA, 2004, p. 37).

Nesse sentido, é sabido que uma pesquisa não tem o poder de modificar a realidade, e é pertinente lembrar que esta não teve o intuito de criticar o trabalho desenvolvido pela escola, ou a postura assumida pelo corpo docente, até porque reconheço o empenho do grupo em buscar uma educação de qualidade. Nestas condições, a intenção é contribuir para o esclarecimento dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico sobre a importância de se ouvir as crianças, possibilitando, assim, uma mudança de paradigma que culmine na construção de espaços de encontro e compartilhamento entre adultos e crianças e de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das muitas infâncias.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche**: que lugar é este? 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O lúdico na educação infantil**: impasses e descompassos na relação da ludicidade com a escolarização. 86 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os centros de educação integral em Curitiba. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-19.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul. 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 100, v.28, out. 2007. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 de novembro de 2007.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano**: adultos e crianças construindo a educação infantil. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 41-63, 2005.

BECCHI, Egle. Il nostro secolo. In: BECCHI, Egle e JULIA, Dominique (a cura di) **Storia dell'infanzia 2**. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. p. 332-407.

BECCHI, Egle. Retórica de infância. Tradução de: Ana Gomes. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 22, ano 12, p. 63-95, ago./dez. 1994.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BRASIL. Constituição Brasileira. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 22**, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 06**, 08 de junho de 2005.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº.39**, 08 de agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº.05**, 01 de fevereiro de 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane de Fátima; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Continuidades e Rupturas nas Políticas Educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Lisboa. **IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2007.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CASAS, Ferran. **Infância: Perspectivas Psicosociales**. Barcelona: Paidós, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa editores, 2004. p. 35-53.

CHAMBOREDON, Jean Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de crianças”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005a.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005b.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As Crianças no Interior da Creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Concentração Educação Infantil do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org). **Cor, Som e Movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 9-36.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma Cultura da Infância:** Metodologias de Pesquisa com Crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DORNELLES, Leni Vieira. Pedagogias culturais: sexualidades e identidades. In: IV ANPED SUL, 2002, Florianópolis. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** p. 01-11. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/qin/mesa_25_dorneles.doc>. Acesso em: 05 de maio de 2008.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e Currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (orgs). **Currículo, Espaço e Subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil:** dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa editores, 2004. p. 55-104.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições.** Campinas, v. 14, n. 3(42), p. 89-101, set./dez. 2003.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 117-161.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 483-502.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p.7 - 13.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**. Belo Horizonte, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2007.

GOULART, Cecília. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: V Seminário Linguagens em Educação Infantil, 2007, UNICAMP, Campinas. **COLE - Congresso de Leitura**. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 189-225.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. São Paulo: EDUSF, 2004.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. Linguagem, Cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, julho 1999. p. 41-78.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. **Série Educação em Ação**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul. 2002. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 96, v.27, out. 2006. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Peres de. (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MONTANDON, Cleopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 485-508, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Mota de. **A infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Parecer CEE nº.487**, 12 de novembro de 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.09**, 01 de outubro de 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde, **Resolução SESA nº.162**, 14 de fevereiro de 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.02**, 06 de junho de 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.03**, 09 de junho de 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.02**, 13 de abril de 2007.

PAULA, Elaine de. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange. Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs). **Infância e Produção Cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Concentração das Ciências Sociais aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro - Posições**. Campinas, v. 10, n. 1(28), p. 110-117, mar. 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO,

Patrícia Dias (orgs). **Por Uma Cultura da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

PRADO, Patrícia Dias. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura Reorganiza o Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/Noticialmpprimir.aspx?n=9199>>. Acessado em: 07 de maio de 2007.

QUINTANA, Mário. **Lili Inventa o Mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por Uma Cultura da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Área de Concentração Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa editores, 2004. p. 245-255.

ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982 – 1985). Centro de investigacion y de estúdios avanzados del instituto politecnico nacional. Departamento de investigaciones educativas. [1900 -]. p. 01-86.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fulvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. São Paulo: Função Carlos Chagas e PUC-SP, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia . Sisifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-196, 2003.

SÁCRISTAN, G. J.; PEREZ, G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga Vieira. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 96, v.27, out. 2006. Scielo. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

SARMENTO Manuel Jacinto. Os Ofícios da Criança. In: **Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância**. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho. Braga – Portugal, v.2, janeiro 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Lisboa: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 01-17. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/TextosdeTrabalho/menubasetexttrab.htm>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.

SCOTT, Jacqueline. Children as respondents: the challenge for quantitative methods In: CHRISTENSEN, Pia and JAMES, Allison (edited by). **Research with Children: perspectives and Practices**. London and New York: New Fetter Lane, 2000.

SILVA, Paulo Vinícios Baptista da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução de: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TONUCCI, Francesco. **Cuando los niños dicen: Basta!** Traducción Mario Merlino. Spain: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZEIHER, Helga. O Tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, Ana (org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. Tradução Fernanda L. Ortale e Ilse Pachol Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 173-189.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE

AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE TEXTO E IMAGEM

AUTORIZAÇÃO	
DECLARAMOS QUE NÓS, ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, CONCORDAMOS QUE NOSSAS FALAS E FOTOS SEJAM DIVULGADAS NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL, MESTRANDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.	
NOME	ASSINATURA
01 ALESSANDRA A.	ALESSANDRA
02 ALESSANDRA L.	ALESSANDRA
03 AMANDA	AMANDA
04 BRUNA	BRUNA
05	ALUNO TRANSFERIDO
06 DAVI	DAVI
07 EDUARDO	EDUARDO
08 ELOIZA	ELOIZA
09 ERICA	ÉRICA
10 FERNANDA	FERNANDA
11 GABRIELLE	GABRIELLE
12 GEOVANA	GEOVANA
13 GUSTAVO	GUSTAVO
14 HELOISA	HELOISA
15 JHONATAN	JHONATAN
16 KALEO	KALEO
17 KAROLINE	KAROLINE

18	LARISSA	LARISSA
19	LUIZ	LUIZ EDUARDO
20	LUCAS	LUCAS F
21	MATHEUS	MATHEUS
22	NICOLAS	NICOLAS
23	OWAIRAN	OWAIRAN
24	PAMELA	PAMELA
25	PEDRO	PEDRO
26	RENATA	RENATA
27	SARA	SARA
28		NÃO AUTORIZOU A DIVULGAÇÃO
29	WESLEY	WESLEY
30	YOHANA	YOHANA

ANEXO

ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N° 1046/07

DELIBERAÇÃO N° 02/07

APROVADA EM 13/04/07

CÂMARA DE ENSINO FUNDAMENTAL

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Alteração do artigo 12 da Deliberação n° 03/06-CEE.

RELATORAS: CARMEN LÚCIA GABARDO e MARIA DAS GRAÇAS
FIGUEIREDO SAAD

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, ouvida a Câmara de Legislação e Normas e considerando a Indicação n° 01/07 que a esta se incorpora

DELIBERA:

Art. 1° Fica alterado o artigo 12 e seus parágrafos, da Deliberação n° 03/06-CEE, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 12 Para matrícula de ingresso no 1° ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino.

Art. 2° Para o ano de 2007, ficam mantidas as normas exaradas por este Conselho Estadual de Educação, visando a manutenção dos procedimentos já adotados pelas mantenedoras, desde que observado o artigo 24, incisos I e VI, da Lei n° 9394/96.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N° 1046/07

Art. 3° Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, em 13 de abril de 2007.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N° 1046/07

INDICAÇÃO N° 01/07

APROVADA EM 13/04/07

CÂMARA DE ENSINO FUNDAMENTAL

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Alteração do artigo 12 da Deliberação n° 03/06-CEE.

RELATORAS: CARMEN LÚCIA GABARDO e MARIA DAS GRAÇAS
FIGUEIREDO SAAD

Considerando as Leis Federais n.ºs 11.114/05 e 11.274/06, que alteraram os artigos 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), referentes ao Ensino Fundamental e ainda os incisos I e VI do artigo 24 da mesma Lei, que dispõe sobre a carga horária e frequência mínimas para a Educação Básica; os Pareceres emanados pelo Conselho Nacional de Educação, n.ºs 06/05, 18/05, 39/06, 41/06, 05/07, que tratam de idade/matricula inicial no Ensino Fundamental, o Conselho Estadual de Educação exarou a Deliberação n° 03/06 que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos de duração para o Sistema de Ensino do Paraná.

Entretanto, uma Ação Civil Pública de n.º 402/2007, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná, obteve medida de antecipação de tutela, expedida pelo juízo da 1ª Vara da Fazenda Pública, Falências e Concordatas de Curitiba, nos autos n° 2972/06, de Mandado de Segurança n° 402/07, de Ação Civil Pública, determinando ao Conselho Estadual de Educação a suspensão da aplicação do artigo 12 da Deliberação n°03/06 do Conselho Estadual de Educação e edição de uma “regra de transição para o ano letivo de 2008...”.

Com o intuito de dar cumprimento a essa determinação, o Conselho Estadual de Educação vem apresentar a alteração ora proposta, sem deixar, no entanto, de considerar que:

- O Conselho Estadual de Educação do Paraná sempre encaminhou suas ações em conformidade com a legislação vigente, reforçando o entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.
- O princípio defendido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná foi o de respeitar o direito da criança à Educação Infantil, sobretudo quando o texto constitucional, no artigo 208, inciso IV, estabelece o direito à Educação Infantil às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, recentemente alterado pela Emenda Constitucional n° 53, de 19



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N° 1046/07

de dezembro de 2006, tendo como foco a ludicidade, que proporciona a organização do mundo real a partir dos estímulos, das regras, dos jogos e da convivência social.

No entendimento deste Conselho Estadual de Educação, trocar o direito de ser criança pela imposição prematura de uma escola formal e instrucional obrigatória, implicaria no desrespeito às especificidades da infância e o direito à Educação Infantil.

O Parecer n° 22/98-CNE/CEB, relatado pela Conselheira Regina Alcântara de Assis, indica:

“Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas e, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e seguranças, trazem bem estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.”

O Parecer n.º 39/06-CEB/CNE, de lavra do Conselheiro Murilo Hingel explicita:

“ A matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental já representa a diminuição do seu tempo de Educação Infantil, de pré-escola. De certa forma, pode representar, na falta de um projeto pedagógico consistente, a introdução da criança de forma prematura no ensino formal, sem a devida preparação.

Esse encurtamento da Educação Infantil, que já vem acontecendo na prática pelo movimento de se apressar a alfabetização e se pretender que a pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental, não é recomendável e pode representar um desestímulo à criança em seu desenvolvimento.”

O referido Conselheiro, ao tratar sobre a matéria no Parecer n.º 41/06-CEB/CNE, afirma:

“O exame conjugado da legislação e das normas (...) permite concluir:

1. A matrícula de crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, obrigatória a partir de 2006, supõe necessariamente a ampliação da duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos. ***Em consequência, não há como se admitir a matrícula de crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental mantendo sua duração em 8 (oito) anos, isto é, reduzindo a idade de conclusão do ensino obrigatório de 14 (quatorze) para 13 (treze) anos.*** Evidencia-se que, se isso viesse a acontecer, estaríamos contrariando o espírito das alterações da LDB pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, bem como as normas e orientações emanadas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
2. **A partir do momento em que se matricula crianças de 6 (seis) anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo no primeiro ano do Ensino Fundamental, essa criança estará, automaticamente, matriculada no Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, como direito público subjetivo do**



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N° 1046/07

cidadão e dever assumido pelo Poder Público responsável pela manutenção da escola onde a matrícula foi efetivada.”

Sendo assim, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração deverá ser gradativa, de forma a não provocar situações pedagógicas de perda de identidade do último ano da educação infantil ou do ano inicial do ensino fundamental, tanto em relação ao trabalho em sala de aula, quanto aos recursos humanos, material pedagógico e instalações físicas.

Ressaltamos que o universo infantil é heterogêneo, pois as crianças são oriundas de díspares realidades sociais e culturais. Assim sendo, torna-se fundamental o respeito aos múltiplos contextos nos quais elas se inserem e a importância do espaço da escola no qual convivem.

Portanto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é a mera agregação da última etapa da Educação Infantil a este nível de ensino, cabendo à escola a reorganização dos princípios pedagógicos de toda a Educação Básica, em respeito à identidade cultural do aluno.

Diante do exposto a Câmara de Ensino Fundamental, ouvida a Câmara de Legislação e Normas, apresenta ao Conselho Pleno a proposta de Deliberação que segue.

É a Indicação.