

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Sandra Bonotto

**É pré, mas não é pré: A criança de seis
anos no Ensino Fundamental**

Campinas
2012

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Sandra Bonotto

É pré, mas não é pré: A criança de seis anos no Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Faculdade de Educação
da UNICAMP, para a obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia, sob
orientação da Professora Doutora Ana
Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B644e Bonotto, Sandra, 1990-
É pré, mas não é pré: a criança de seis anos no Ensino
Fundamental / Sandra Bonotto. – Campinas, SP: [s.n.],
2012.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental de nove
anos. 3. Crianças pequenas. 4. Antecipação da
escolarização. 5. Sociologia da Infância. I. Faria, Ana
Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-138-BFE

Campinas, julho de 2012

Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

ORIENTADORA

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

SEGUNDO LEITOR

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à população brasileira, que com seus impostos me deu a oportunidade de ter acesso a uma universidade pública.

À minha orientadora, Ana Lúcia Goulart de Faria, pela acolhida na “tribo” e por todo o apoio e inspiração que surgiram nesta convivência.

Ao meu segundo leitor, Guilherme do Val Toledo Prado, por todos os pitacos valiosos que enriqueceram meu trabalho e minha reflexão.

À Turma da Borboleta e Turma do Dominó, e suas respectivas professoras, pela calorosa recepção e por todos os momentos vividos.

À todas as professoras que se dispuseram a fornecer as entrevistas, parte fundamental de meu trabalho.

Aos meus pais, Dalva e Daniel, pelas bases materiais, intelectuais e afetivas, que tornaram essa graduação possível.

Ao meu irmão Adriano e minha cunhada Kazumi, pelo carinho e por toda a ajuda prestada nos tempos de desespero.

À minha colega leitora Bia, pelas imensuráveis contribuições, pela paciência e pela amizade.

Às colegas do grupo de TCC por todos os diálogos, palpites e pelos momentos agradáveis que vivenciamos juntas.

Às grandes amigas da graduação, Samara, Kamylla e Rafaela, pelo companheirismo e pelo apoio.

À minha amiga Fernanda que se dispôs a prestar serviços fundamentais para o meu trabalho, em troca apenas de amizade e de algumas cervejas.

Ao meu amigo Felipe por todas as revisões textuais possíveis e emergenciais nas altas horas da madrugada.

À minha bixete conterrânea Marina Seneda, que gentilmente emprestou seu poema para embelezar o meu trabalho.

À Nina e ao Tofu, por todos os momentos de descontração necessários durante os momentos tensos da escrita.

Finalmente, à todas as crianças, que me inspiram e me encantam diariamente!



FRATO 78

UM DIA AS CLASSES FLORESCERAO

Ao invés

*E se as crianças quiserem praça ao invés de pressa?
E se quiserem pôr feição ao invés de perfeição?
E se quiserem chuá ao invés de chiu?
Calor ao invés de calar?
Sentir ao invés de sentar?
Caminhar ao invés de caminha?
Viver ao invés de vir ver?
E se quiserem cantar ao invés de contar?
E se quiserem contar
Com a gente?
Vou contar o que acontece:
A gente quer tomar.
A gente quer tomar conta.
A gente quer tomar o que não é da nossa conta.
Como podem contar com a gente?*

Marina Seneda

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo observar em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental as implicações da Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna este nível de ensino obrigatório a partir dos seis anos de idade. A pesquisa teve início no primeiro semestre de 2011 e foi concluída no primeiro semestre de 2012, e foi realizada em uma escola pública do município de Campinas, que contempla em seu espaço Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos partem de uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa com inspirações etnográficas. O objetivo central foi investigar qual o posicionamento das professoras dessas crianças de seis anos frente a esta política, tanto as docentes de Ensino Fundamental que passam a atuar junto a estas crianças, quanto as docentes de Educação Infantil, que antes eram as professoras responsáveis pelas crianças desta faixa etária. Este TCC também se propõe a analisar a possível existência de algum diálogo entre estas professoras, uma vez que as crianças de seis anos freqüentavam anteriormente a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Com as entrevistas também se pretendeu perceber quais são as práticas pedagógicas de algumas professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental, e quais são as práticas pedagógicas de algumas professoras de agrupamento III da educação infantil, último ano nesta etapa da educação na rede de Campinas, tendo em vista que com a antecipação da escolarização para as crianças de seis anos, estas perdem a denominação de “crianças” e passam a ser chamadas de “alunos”. Os dados levantados neste TCC permitem formular a hipótese de que as crianças de seis anos passaram para o ensino fundamental sem a reorganização do tempo e do espaço para elas, perdendo assim seu direito ao lúdico e à brincadeira, sendo este um dos pontos problematizados pela pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; ensino fundamental de nove anos; crianças pequenas; antecipação da escolarização; sociologia da infância.

Lista de siglas e abreviaturas

AGIII: Agrupamento III

CAIC: Centro de Atenção Integral a Criança

CEB: Câmara de Educação Básica

CEMEI: Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

CNE: Conselho Nacional de Educação

E.F.: Ensino Fundamental

E.I.: Educação Infantil

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEPEDISC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAED: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

PNE: Plano Nacional de Educação

PRONAICA: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - Trajetória da pesquisa	13
1.1. A escolha do tema: dúvidas e inquietações	14
1.2. Encontros e desencontros: a escolha da unidade pesquisada	16
1.3. Procedimentos Metodológicos	20
CAPÍTULO II - “Tampando a respiração dessa criança”	22
2.1. As políticas nacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos	23
2.2. As práticas pedagógicas com as crianças de seis anos na Educação Infantil ...	27
2.3. As práticas pedagógicas com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental	32
CAPÍTULO III - “As letras estão aí, o problema é o que você faz com elas”	35
3.1. A organização do tempo e do espaço na escola pesquisada	36
3.2. (Há?) diálogo entre as duas etapas	44
3.3. Práticas pedagógicas com as crianças de seis anos: o que mudou(?)	51
CAPÍTULO IV – “Que horas nós vamos para o parque?”	55
4.1. O brincar como um direito e uma linguagem das crianças	56
4.2. Quando elas brincam: as observações de campo	58
4.3. O que as professoras pensam sobre o brincar na escola	63
REFLEXÕES FINAIS - “Se eu pudesse voltar, eu voltaria!”	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	83
Roteiro de Entrevista: Professora de 1º ano de Ensino Fundamental	84
Roteiro de Entrevista: Professora de Agrupamento III da Educação Infantil	85
Planta do CEMEI – CAIC Zeferino Vaz	86
Poesia: Ao Contrário, as Cem Existem (Loris Malaguzzi)	87
Pôster de Apresentação deste Trabalho de Conclusão de Curso	88

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso analisou como a política do Ensino Fundamental de nove anos está sendo colocada em prática pelas professoras das turmas de primeiro ano, e quais são as opiniões destas professoras que foram afetadas pela política, na rede municipal de Campinas. Para tanto, foram realizadas observações de campo em uma turma de primeiro ano de ensino fundamental e em uma turma de agrupamento III¹ de educação infantil, e foram entrevistadas professoras de primeiro ano e de agrupamento III, devido ao fato de as crianças de seis anos estarem anteriormente vinculadas à educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Com isso, também foi um dos objetivos identificar possíveis aproximações entre as práticas destas duas equipes de docentes, a existência ou não de uma transição das crianças da educação infantil para a escola de ensino fundamental, como também a existência de algum diálogo entre as professoras destas duas equipes. Tal análise tem como objetivo geral compreender as possibilidades de uma articulação entre estas duas etapas.

Atualmente, as políticas para a educação infantil no Brasil têm sofrido retrocessos, sendo o ensino fundamental de nove anos considerado um destes, ao retirar as crianças de seis anos da responsabilidade da educação infantil. Poucos anos depois foi aprovada a Lei nº 11.700², que define a matrícula obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, matrícula esta que anteriormente era opção da família. Mais recente ainda é a Deliberação CEE/SP 111/2012, que deixa de reconhecer as profissionais de creche como participantes da carreira docente, concretizando a “morte anunciada da educação infantil” que foi prevista por Arelaro, Jacomini e Klein (2011), o que será mencionado posteriormente nesta pesquisa. Portanto, este trabalho de conclusão de curso foi redigido em um momento atribulado no contexto das

¹ O agrupamento III corresponde ao último ano da Educação Infantil na organização da Prefeitura Municipal de Campinas.

² Lei disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>, último acesso em 16 de julho de 2012.

políticas para as crianças pequenas em nosso país, fato este que não pode ser ignorado na leitura do mesmo.

No primeiro capítulo, “Trajetória da pesquisa”, eu descrevo o motivo que despertou o meu interesse no estudo deste tema, e qual a sua relevância atualmente. Posteriormente, situo a unidade escolar pesquisada e justifico qual foi o motivo da escolha por ela. Finalizo o capítulo apresentando quais foram os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa.

No segundo capítulo, “Tampando a respiração dessa criançada”, eu percorro a trajetória da implantação do ensino fundamental de nove anos, desde a primeira menção a essa política no PNE³ de 2001. Também apresento quais são as propostas na legislação para o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos no ensino fundamental, e quais eram as propostas quando estas crianças frequentavam a educação infantil, buscando visualizar alguma aproximação nestas práticas.

No terceiro capítulo, “As letras estão aí, o problema é o que você faz com elas”, descrevo como é a organização do espaço e do tempo na escola pesquisada, tanto na turma de primeiro, quanto na turma de agrupamento III observada. Também investigo se há algum diálogo entre estas etapas, tanto nas turmas observadas, como questionando docentes de outras turmas. Finalizo este capítulo trazendo as impressões das professoras sobre a mudança em seu trabalho pedagógico após a implantação da política.

No quarto capítulo, “Que horas nós vamos para o parque?”, defendo o brincar como um direito e uma linguagem das crianças, e descrevo sobre quais foram os espaços e tempos destinados ao brincar nas turmas observadas. Também trago as opiniões das professoras entrevistadas sobre o brincar nas turmas de primeiro ano.

Nas reflexões finais deste trabalho, exponho o posicionamento das professoras afetadas por esta política e também realizo uma análise crítica sobre tais mudanças, utilizando os dados levantados pela pesquisa e pela bibliografia utilizada. Também menciono como houveram regressões nas políticas atuais para a educação infantil, o que faz com que as crianças sejam as maiores prejudicadas durante este processo.

³ Plano Nacional de Educação

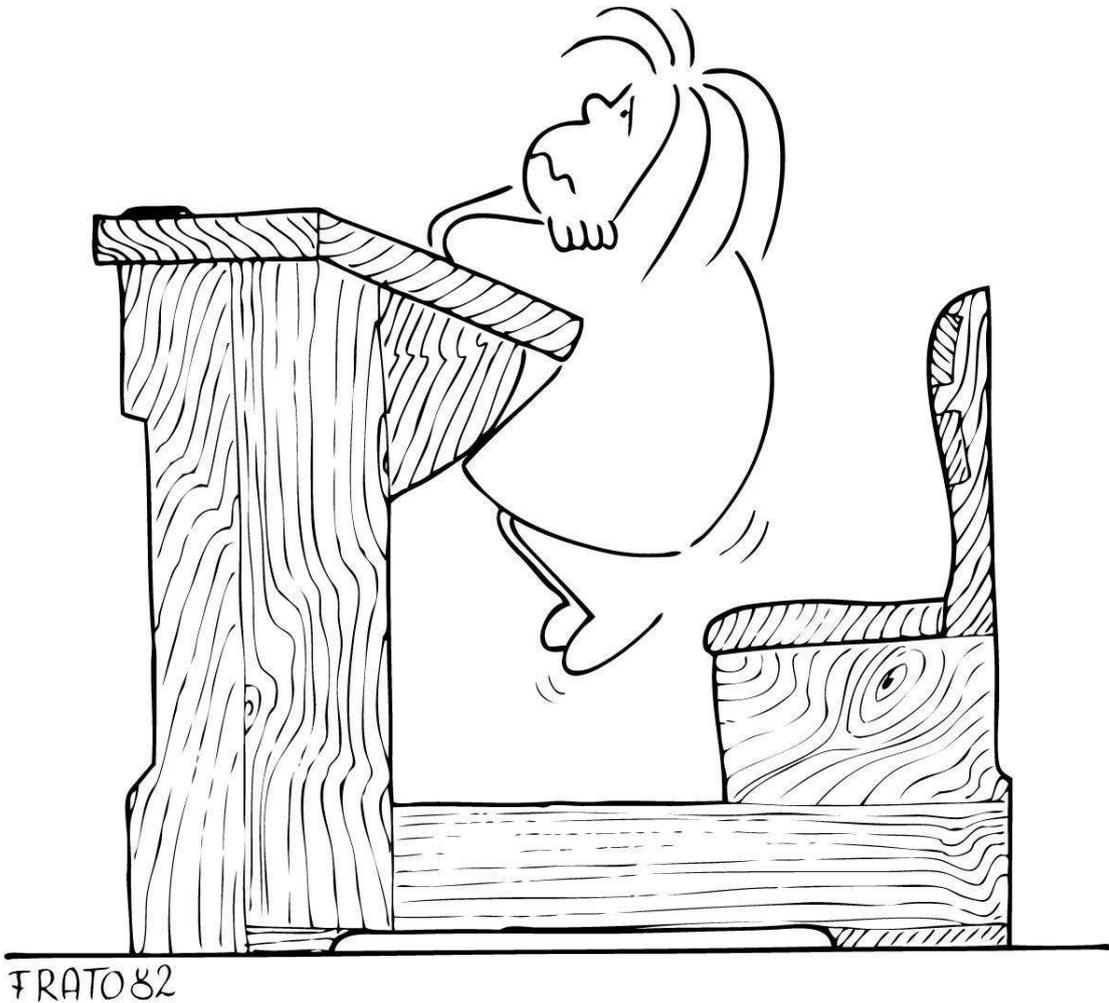
É importante ressaltar que devido ao fato de as entrevistas terem sido o cerne desta pesquisa, tanto o título do trabalho como os títulos dos capítulos são frases ditas pelas próprias professoras entrevistadas. Também deixo claro que embora seja fundamental discutir as relações de gênero nas pesquisas em ciências humanas, principalmente na educação, observei e entrevistei apenas mulheres em minha coleta de dados, e também não me ative aos estudos das relações entre meninos e meninas, tendo optado por este motivo a me referir às crianças, no genérico, e por fazer o uso do feminino genérico sempre ao mencionar a carreira docente.

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado na modalidade de pôster durante uma semana na Faculdade de Educação da Unicamp, sendo esta apresentação também exigência parcial para a conclusão do curso de pedagogia. É possível conferir uma fotografia deste pôster nos anexos do trabalho.

Optei por me utilizar de diversas charges do cartunista Francesco Tonucci no decorrer de todo o trabalho, devido ao fato de este autor realizar um diálogo pertinente e cômico com a área da educação, de forma com que suas charges contribuíssem tanto para a discussão como para a estética de meu trabalho de conclusão de curso.

CAPÍTULO I

Trajectoria da pesquisa



ENSINO FUNDAMENTAL AOS 6 ANOS

1.1. A escolha do tema: dúvidas e inquietações

A ampliação do Ensino Fundamental no Brasil para a duração de nove anos se deu em dois momentos distintos: primeiramente foi implantada a Lei nº. 11.114⁴, em 16 de maio de 2005, que modificava o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinava que a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental fosse diminuída de sete para seis anos de idade. Posteriormente foi sancionada a Lei nº. 11.274⁵, em 6 de fevereiro de 2006, que determinava que o Ensino Fundamental no Brasil passava a ter duração de nove anos, com prazo para adequação dos Estados e Municípios de até o ano de 2010. Estas medidas alteraram também a organização da Educação Infantil, que foi reformulada e passou a ser responsável pelas crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.

Levando em consideração a implantação desta política, é necessário considerar que:

[...] se a mudança consistir apenas em uma mudança estrutural, a tendência é que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental. E, neste sentido, a simples antecipação da idade escolar poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho importante, que hoje se realiza⁶ no âmbito da Educação Infantil – EI, e que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social. (GORN, 2007, p.69).

Portanto, este trabalho se propõe a observar quais foram as implicações para estas crianças que passam a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental: houve uma reformulação nas práticas pedagógicas destas professoras? Quais são as práticas que têm sido desenvolvidas com as crianças de seis anos? Moreno e Paschoal (2009), professoras do Departamento da Educação da Universidade Estadual de Londrina, em um livro favorável a política do Ensino Fundamental de nove anos, se posicionam contrariamente, chamando atenção para estas questões:

⁴ Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>, último acesso em 23 de abril de 2012.

⁵ Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>, último acesso em 23 de abril de 2012.

⁶ Embora a autora tenha escrito que este trabalho “hoje se realiza” na Educação Infantil, este “hoje” diz respeito ao tempo histórico em que a autora redigiu o texto, em 2007, pois atualmente, em 2012, estas crianças de seis anos já estão frequentando o Ensino Fundamental.

O trabalho pedagógico na educação das crianças de seis anos deve respeitá-las quanto a seus direitos e especificidades, isto é, a essência lúdica; a constante curiosidade; o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; a dependência e/ou necessidade de ajuda no cuidado com o corpo, com a alimentação, os pertences, etc. A organização desse trabalho deverá favorecer a vivência e a experimentação; o ensino globalizado; a participação ativa da criança; a magia; a ludicidade; o movimento; o afeto; a autonomia e a criatividade infantil. (MORENO e PASCHOAL, 2009, p.46).

Estão as crianças de seis anos sendo respeitadas em suas especificidades, na escola de Ensino Fundamental? Quais são as opiniões das professoras que foram afetadas diretamente por esta política? Estas são algumas das questões que nortearam esta pesquisa.

O interesse pelo tema surgiu de uma inconformidade pessoal, que foi reforçada quando cursei os estágios obrigatórios de Ensino Fundamental, durante a minha graduação em pedagogia: porque as crianças estavam tão “adultizadas” na escola? As maquiagens, as conversas, as brincadeiras observadas sempre remetiam ao mundo adulto. Para tanto, optei por ingressar em um grupo de estudos da Educação Infantil, o GEPEDISC⁷ – Culturas Infantis, ainda sem ter um tema de pesquisa bem definido, buscando uma investigação relevante na área.

A partir das leituras que realizei neste grupo me defrontei com a política do Ensino Fundamental de 9 anos, que coloca as crianças de seis anos nas salas de primeiro ano do E.F⁸, pois o GEPEDISC já vem trabalhando esta temática há algum tempo: Silva (2005), Pinhelli (2007), Santos (2007), Amad (2009), Moraes (2010) e Canavieira (2010), são algumas pesquisadoras que passaram pelo nosso grupo e deixaram contribuições sobre este tema. Estas leituras me levaram a continuar questionando: estaria a antecipação da escolarização reforçando para essa “adultização” das crianças?

Assim como Moreno e Paschoal (*opt. ct.*), outras autoras não são favoráveis a esta política. Abramowicz (2006); Arelaro, Jacomini e Klein (2011);

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural

⁸ Ensino Fundamental

Barbosa e Craidy (2012) são algumas das autoras que discutem esta temática e que serão citadas ao longo deste trabalho.

Percebi que nas próprias orientações oficiais sobre como implantar essa política, o Ministério da Educação fazia menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dizendo que elas *“fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da educação infantil.”* (BRASIL, 2004).

Estariam as professoras de primeiro ano se apoiando também nas teorias e políticas para a Educação Infantil, na organização de seu trabalho pedagógico? Haveria algum interesse ou estímulo, por parte da gestão escolar, para que esta articulação ocorra? Percebi então a necessidade de investigar se havia um diálogo entre as docentes destas duas etapas de educação, e me baseei no estudo de Corsaro e Molinari (2005) sobre a transição das crianças da pré-escola para o ensino fundamental em Módena, na Itália, para direcionar o meu olhar a este recorte. Por este motivo, a escola que foi escolhida para a realização da pesquisa foi um elemento chave, devido à sua singular organização de estrutura física.

1.2. Encontros e desencontros: a escolha da unidade pesquisada

A escola onde optei por realizar as observações é um CAIC⁹ situado no município de Campinas. Os CAICs surgiram inicialmente com outra nomenclatura, no Projeto Minha Gente, em 1991, que tinha o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social¹⁰:

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança

⁹ Centro de Atenção Integral a Criança

¹⁰ É importante ressaltar que este projeto não foi pioneiro e nem isolado: os parques infantis, o parque escola, os CIEPs, dentre outros, também foram políticas que pensaram em atender uma maior quantidade de crianças, levando em consideração o tamanho de nosso país. Será possível visualizar posteriormente um comentário de Abramowicz (2006) sobre estas políticas.

e ao Adolescente – CIAC¹¹. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p.6).

Porém, é extinta a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, que encabeçava o projeto; sendo assim, em 1992, o MEC¹² cria o PRONAICA: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, que dá continuidade ao projeto. De acordo com o Projeto Pedagógico do CEMEI¹³ (2011), o CAIC estudado foi inaugurado no dia 30 de abril de 1994, na ocasião apenas com Ensino Fundamental, e em 1995 teve início a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos na unidade. Apesar de fazer parte de um projeto do Governo Federal para a Educação idealizado em 1991,

Atualmente a estrutura inicial do CAIC não existe mais, pois o Centro de Saúde foi instalado em outro prédio do bairro e a EMEF e o CEMEI possuem gestores distintos, bem como programas específicos para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, respectivamente. (Projeto Pedagógico do CEMEI, 2011, p.9).

Mesmo assim, a escolha do Campo se deu principalmente pelo fato de a estrutura física da Unidade Escolar comportar tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, de forma com que a problemática do estudo pôde ser desenvolvida em uma mesma instituição, tendo em vista que eu buscava visualizar uma articulação entre estas duas etapas, e que muitas vezes as crianças que frequentaram a Educação Infantil naquele CEMEI eram encaminhadas para o Ensino Fundamental no mesmo local, por serem residentes do bairro.

No entanto, este não foi o meu primeiro contato com aquela escola. Para o meu primeiro estágio do curso de pedagogia, o estágio de Ensino Fundamental, optei por realizá-lo neste mesmo CAIC o qual retornei para pesquisar posteriormente. Na ocasião, observei uma turma de terceiro ano de

¹¹ Quando o Ministério da Educação assume o projeto em 1992, ele altera o nome das unidades para CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança.

¹² Ministério da Educação

¹³ Centro Municipal de Educação Infantil

Ensino Fundamental. Este estágio previa a realização de um projeto de ensino, que devia ser elaborado e colocado em prática por duplas de estudantes de graduação, e a minha parceira observava um primeiro ano também desta escola. Portanto, já naquele momento, mesmo tendo cursado a maior parte do estágio em uma turma de terceiro ano, tive alguns contatos com a professora de primeiro ano que lecionava no mesmo período, na sala ao lado.

O projeto que elaboramos foi intitulado de “Projeto Escorpião: Mocinho ou Vilão?” e consistia em um conjunto de aulas que propiciassem que as crianças situassem ambientalmente aquele animal, questionando o porquê de sua migração para zonas urbanas e quais os cuidados a se tomar para a prevenção de picadas. Foi um projeto baseado na disciplina de ciências, que surgiu pelo fato de o parque da escola ser infestado por escorpiões, de modo com que o conteúdo trazido não foi descontextualizado, e sim elaborado a partir da realidade daquela unidade escolar. Elaboramos algumas atividades para a turma de terceiro ano que eu acompanhava, e para a turma de primeiro ano acompanhada pela minha colega.

Esta minha primeira aproximação com a escola foi de grande importância, pois possibilitou alguns levantamentos iniciais que elegeram esta unidade como meu objeto de pesquisa. Por exemplo, foi através da aproximação com a professora de primeiro ano que pude perceber que aquela professora tinha uma relação favorável com estagiárias, sendo este um elemento fundamental para a realização de uma pesquisa que envolve observação. Foi também frequentando a escola neste primeiro momento que descobri que a unidade compreendia tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental, que foi outro fator que a destacava para o tema de minha pesquisa.

Iniciei em Março de 2011 minhas observações em uma sala de primeiro ano do E.F., e realizei as visitas a campo semanalmente, durante todo o primeiro semestre de 2011. Neste mesmo semestre teve início o meu estágio obrigatório de Educação Infantil, que optei por realizar no próprio CAIC, em um Agrupamento III, já tendo algumas pretensões de também me utilizar destas observações para a minha pesquisa.

O primeiro dia de estágio no CEMEI colaborou para que eu definisse mais objetivamente as intenções da minha pesquisa, a partir de uma conversa

informal que tive com a professora do AGIII¹⁴. Esta professora me questionou sobre a pesquisa que eu realizava para o meu trabalho de conclusão de curso, e ao ser informada sobre o tema, ela se posicionou contrária à política do Ensino Fundamental de 9 anos, e mostrou interesse em conversar sobre.

Foi a partir deste interesse demonstrado pela professora de AGIII que tive despertadas mais questões que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa: Qual é a opinião das professoras de Educação Infantil sobre as crianças de seis anos passarem a frequentar o Ensino Fundamental? As práticas que as professoras de primeiro ano estão desenvolvendo com estas crianças se assemelham de alguma forma com as da Educação Infantil?

Nas minhas experiências anteriores com o Ensino Fundamental, pude observar alguns acontecimentos que me levaram a concordar com Barbosa (2007), quando a autora escreve que:

Uma hipótese que podemos levantar é que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis. Na aventura da escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, também as práticas de socialização das famílias. (BARBOSA, 2007, p.1062).

Ainda, quanto à antecipação do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, pude perceber que a opinião de algumas das professoras de Educação Infantil se assemelha a das pesquisadoras Moreno e Paschoal (2009), que entendem que:

[...] não é o aumento de tempo de permanência na escola que fará com que a criança tenha acesso aos bens culturais da humanidade, mas a qualidade do trabalho que é desenvolvido com ela na sala de aula, independentemente do nível de ensino. Isso quer dizer que, se o professor¹⁵ não entender a proposta de trabalho para esse ano adicional, estaremos encurtando uma fase tão importante da infância na vida da criança em detrimento da exigência de uma organização escolar que prevê do ponto de vista curricular o acúmulo de

¹⁴ Agrupamento III

¹⁵ Deixo claro que neste trecho o uso da profissão docente no masculino genérico é uma opção das autoras citadas, pois conforme já mencionado na introdução deste trabalho, optei pelo uso do feminino genérico.

conhecimentos, desvinculados da realidade dos alunos, embora não seja esse o discurso. (MORENO e PASCHOAL, 2009, p.43).

Solicitei à professora de AGIII autorização para não apenas realizar meu estágio obrigatório naquela turma, mas também para utilizar minhas observações na pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso. A professora consentiu, e realizei minhas observações nessa turma durante todo o ano de 2011, tempo de duração de meus estágios obrigatórios em E.I.¹⁶.

1.3. Procedimentos Metodológicos

Para realizar esta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados partem de uma abordagem qualitativa, tendo sido realizada uma pesquisa com inspirações etnográficas, por considerar que:

A etnografia longitudinal é um método ideal para esta abordagem teórica [que busca estudar as crianças no coletivo], particularmente quando objetiva documentar o envolvimento crescente das crianças em suas culturas e quando focaliza períodos-chave de transição na vida delas. (CORSARO, 2009, p.95).

Tanto na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental quanto na turma de agrupamento III da Educação Infantil foram realizadas observações de campo, baseadas nos métodos etnográficos descritos por Corsaro (*opt. ct.*), e concordando com Lüdke e André (1986) que “*a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno*”.

Nas observações ocorridas nas duas turmas sempre estive em porte de meus cadernos de campo, tendo sido estes mais uma das ferramentas utilizadas para a coleta de dados desta pesquisa, me inspirando em Silva (2011), pois: “[...] *fazer um diário de campo é instalar-se numa prática concreta, de escrita, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita.*”

¹⁶ Educação Infantil

Além das observações, foram realizadas entrevistas com quatro professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas a própria professora acompanhada em minhas observações; e cinco professoras de agrupamento III da Educação Infantil, e três destas eram docentes no CEMEI pesquisado.

As entrevistas são material importante para o desenvolvimento deste trabalho, pois:

Ao estudar um aspecto, não nos limitamos a uma só fonte de dados, mas procuram-se várias confirmações. Assim, uma pessoa será observada repetidamente, em ocasiões diversas, e o seu comportamento será confrontado com as opiniões expressas por ela mesma e por outras pessoas. (RABITTI, 1999, p.33).

Ainda, elas permitiram não somente que as professoras entrevistadas se manifestassem frente à política do Ensino Fundamental de 9 anos, como forneceu relatos sobre a prática de outras professoras de primeiro ano e de AGIII que eu não tive a oportunidade de observar.

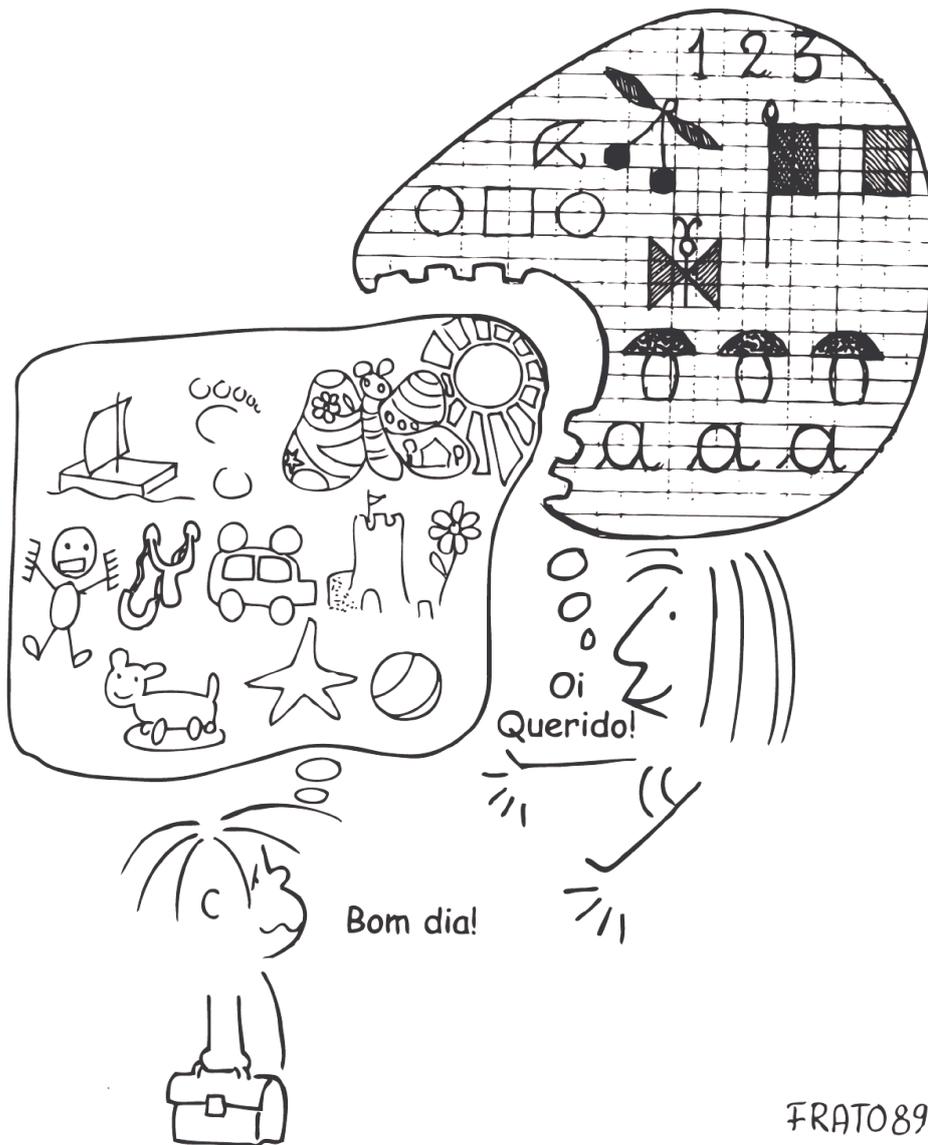
Para a realização das entrevistas foram elaborados previamente dois roteiros de perguntas¹⁷: um para as professoras de E.I. e outro para as professoras de E.F.. A elaboração destes roteiros foi necessária, pois, de acordo com Queiroz (1991), assim já é definido o *“primeiro corte da realidade, a primeira análise, [...] o âmbito das respostas”*. A escolha das entrevistadas também não foi aleatória. Foram procuradas professoras que eram relacionadas de alguma maneira com o grupo de pesquisa do qual participo, sendo em sua maioria docentes comprometidas com a Pedagogia da Infância. Optei por utilizar nomes fictícios sempre ao mencionar as entrevistas, com a finalidade de preservar a identidade das entrevistadas. As entrevistas foram concedidas no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012.

Também foi realizada para esta pesquisa análise documental das publicações e documentos elaborados pelo Ministério da Educação, e dos Projetos Político-Pedagógico do CEMEI e da EMEF.

¹⁷ Estes roteiros podem ser verificados nos Anexos deste trabalho

CAPÍTULO II

“Tamponando a respiração dessa criança”



2.1. As políticas nacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos

A intencionalidade em ampliar o Ensino Fundamental para 9 anos de duração apareceu nas políticas brasileiras inicialmente em 2001, com a Lei nº 10.172¹⁸, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que definia como sua segunda meta *“ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”* (BRASIL, 2001).

Como justificativa, o PNE definia que:

[...] a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (Idem, 2001).

Ou seja, o PNE afirmava que a ampliação do ensino fundamental era não só uma tentativa de corrigir a distorção idade-série dos alunos, bem como uma equiparação com os sistemas de ensino dos demais países. Essa preocupação em adiantar a escolarização para as crianças também leva em conta que:

[...] desde os anos 70 do século passado, fundamentados nas teorias “compensatórias”, programas foram organizados no sentido de possibilitar que as crianças – em especial as oriundas de setores socioeconomicamente carentes – freqüentassem um ano de pré-escola para irem se “ambientando” com as exigências que lhes seriam feitas na série inicial do ensino fundamental, quando o processo de alfabetização formal e sistemático se inicia. “Habituar” as crianças a sentar-se em carteiras e mesinhas, ter familiaridade com brinquedos pedagógicos com letras e números, preparar-

¹⁸ Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>, último acesso em 03 de maio de 2012.

se “culturalmente” para o início do trabalho alfabetizador, “compensando” suas defasagens socioculturais, eram seus objetivos principais. (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p.38).

Portanto, trazer as crianças de seis anos para a escola de Ensino Fundamental é uma política que visa caminhar neste sentido, de habituá-las à escola de Ensino Fundamental, fazendo com que o processo de alfabetização e de transmissão de conteúdos obrigatórios para essas crianças seja facilitado. Porém, Abramowicz (2006) chama atenção para o fato de que:

Tanto as estatísticas nacionais como as internacionais demonstram que a criança que frequenta a pré-escola tem um desempenho escolar superior àquelas que não frequentam; é um pouco do entendimento simplista deste fato que agrega razões à escola de 9 anos. É preciso (re)tornar a discutir o que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade. É esse fracasso que já fez com que inúmeras proposições viessem à tona e submergissem no cenário educacional brasileiro; já foi proposta a municipalização, a escola padrão, o ciclo básico, a escola de período integral, o fim das repetências, a aceleração da escolaridade e milhões de outros pacotes e propostas colocadas de cima para baixo e, fracassamos. Não ocorreu, até agora, uma única proposta de política pública efetiva que colocasse o professor como portador de saber, com uma carreira promissória e salário decente. (ABRAMOWICZ, 2006, p.322-323).

No ano de 2005 foi então implantada a Lei nº 11.114, que modificou o artigo 6º da LDB¹⁹, e reduziu a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental de 7 para 6 anos. A autora Sylvie Bonifacio Klein (2011) realizou em sua dissertação de mestrado um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo, e de acordo com sua pesquisa, a implantação desta primeira Lei foi em certo ponto contraditória, pois:

[...] foi vetada a alteração do inciso II do art. 30 [da LDB], onde corrigir-se-ia q idade destinava à pré-escola, para “de quatro a cinco anos de idade”. Na justificativa do veto, manifestou-se que a manutenção do texto (atendimento em pré escolas, para

¹⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

crianças de quatro a seis anos) atendia aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, que, em seu artigo 208, afirma que o “dever do Estado com a educação será efetivado, mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria, e atendimento em creches e pré escolas às crianças de zero à **seis anos** de idade” (BRASIL, 1988 *apud* KLEIN, 2011).²⁰ Ou seja, a alteração da idade de atendimento das crianças nas creches e pré-escolas (a redefinição da idade de frequência à educação infantil), por princípio, já era contestável por ferir a Carta Magna do país. (KLEIN, 2011, p.77-78).

Essa inconstitucionalidade ocasionada pela implantação desta Lei foi corrigida apenas em 19 de dezembro de 2006, quando é lançada a Emenda Constitucional nº 53, que dentre outras coisas, dá nova redação ao artigo 208 da Constituição Federal, redefinindo a Educação Infantil para crianças de até cinco anos de idade.

Foi também em 2006, em 6 de fevereiro, que foi sancionada a Lei nº 11.274, que complementava a Lei de 2005, e determinava que o Ensino Fundamental no Brasil passava a ter a duração de nove anos, e dava o prazo de adequação dos Estados e Municípios para até o ano de 2010. Essa Lei também alterou artigos da LDB, porém, inexplicavelmente, dois artigos da LDB permaneceram inalterados, mesmo após a implantação destas duas Leis e da Emenda Constitucional nº 53, sendo os artigos parte da Seção II, “Da Educação Infantil”:

Art. 29. A **educação infantil**, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança **até seis anos de idade**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - **pré-escolas**, para as crianças de quatro a **seis anos de idade**. (BRASIL, 1996).²¹

²⁰ Grifos da autora.

²¹ Grifos meus.

Alem disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente²², de 1990, também define em seu Capítulo IV, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, artigo 53, o direito ao “*atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*” (BRASIL, 1990), artigo este que também permanece inalterado após a implantação das Leis já citadas.

As políticas de ampliação do E.F. para 9 anos acabaram por deixar muitas dúvidas, que levaram o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, a emitir uma série de Pareceres que se propunham a sanar alguns destes questionamentos. Um destes, o parecer CNE²³/CEB²⁴ nº 18/2005, que analisava justamente a Lei nº 11.114, reconheceu que o processo político-legislativo precipitou a medida “*da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos -, de forma incompleta, intempestiva e com redação precária.*” (MEC, 2005a).

É em outro parecer deste mesmo ano, o CNE/CEB nº 6/2005, que é definida a data de corte para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, explicitando que :

[...] 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 seis anos no início do ano letivo (MEC, 2005b).

Quanto a essa informação, mesmo depois de publicada no parecer anteriormente citado, é provável que tenham permanecido dúvidas, pois o MEC reforça esta informação anos mais tarde, no parecer CNE/CEB nº 7/2007, onde mais uma vez menciona que “***a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo***” (MEC, 2007),²⁵ para a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental.

Na pesquisa de campo, um elemento importante que foi percebido na turma de 1º ano observada, foi o fato de que muitas das crianças da turma ainda não haviam completado 6 anos para ingressar no Ensino Fundamental,

²² Lei nº 8.069/90, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>, último acesso em 03 de maio de 2012.

²³ Conselho Nacional de Educação

²⁴ Câmara de Educação Básica

²⁵ Grifos do autor.

pois durante todo o primeiro semestre letivo, quando foram realizadas as observações, houveram muitos “aniversariantes do dia” naquela turma, todos completando seus seis anos de idade.

2.2 As práticas pedagógicas com as crianças de seis anos na Educação Infantil

A passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental não foi uma política que atingiu somente esta etapa da educação básica. Foi uma política que atingiu também a Educação Infantil, que teve a sua organização alterada, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Etapa de Ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 6/2005. Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/)>. Último acesso em: 03/05/2012.

Ainda, a rede municipal de Campinas organiza a Educação Infantil na forma de agrupamentos por faixa etária. Esta organização por agrupamentos também varia de região por região, tendo cada NAED²⁶ e cada escola de educação infantil organizado os agrupamentos com algumas alterações, da forma que melhor lhes convém. Apesar disso, boa parte desta organização por agrupamentos é semelhante ao que ocorre no quadro abaixo:

Quadro 2 – Organização dos agrupamentos para o ano de 2012 elaborado pela Prefeitura Municipal de Campinas

²⁶ Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

AGRUPAMENTOS E FAIXAS ETÁRIAS PARA O PLANEJAMENTO ANUAL, CADASTRO E MATRÍCULA	
AGRUPAMENTO I	CRIANÇAS NASCIDAS EM 01/09/2010 A 31/12/2012
AGRUPAMENTO II	CRIANÇAS NASCIDAS A PARTIR DE 01/03/2009 A 31/08/2010
AGRUPAMENTO III	CRIANÇAS NASCIDAS A PARTIR DE 01/04/2006 A 28/02/2009
AGRUPAMENTO II PARCIAL	CRIANÇAS NASCIDAS ENTRE 01/03/2009 A 31/12/2009
AGRUPAMENTO MISTO I/II INTEGRAL	CRIANÇAS NASCIDAS DE 01/03/2009 A 31/12/2012
AGRUPAMENTO MISTO II/III PARCIAL	CRIANÇAS NASCIDAS DE 01/04/2006 A 31/12/2009

Fonte: “Resolução SME Nº09/2011” – Anexo I. NAED NORTE (2011). Disponível em <<http://naednortecampinas.blogspot.com/2011/09/resolucao-sme-n-092011-dispoe-sobre-as.html>>. Último acesso em: 14 de março de 2012.

A partir deste quadro pode-se observar que as crianças que freqüentam o agrupamento III tem de 3 a 5 anos, ou seja, essa criança de 3 anos que anteriormente pertencia à creche, freqüenta, na rede municipal de Campinas, o correspondente à pré-escola, sendo esta uma outra alteração na organização da Educação Infantil, não prevista pelo quadro anterior, disponibilizado pelo Ministério da Educação. Essa criança de 3 anos foi realocada para a pré-escola após a passagem das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental, o que acabou por disponibilizar mais vagas nos agrupamentos III, o qual elas pertenceriam. Essas alterações que vêm sendo ocasionadas na Educação Infantil soam preocupantes ao pensar que estamos, de acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2011), diante da “morte anunciada da educação infantil no Brasil”.

Por se tratar de uma faixa etária que desde a Constituição Federal de 1988 fazia parte da Educação Infantil, faz-se necessário investigar quem é essa criança de seis anos que anteriormente esteve presente nas políticas da Educação Infantil, de forma com que se verifique quais são as (des)aproximações das propostas de trabalho com estas crianças, anteriores e atuais; considerando que *“cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não*

enquanto preparo para outra idade.” (ARROYO, 1994). Sobre isso, o próprio MEC reconhece que:

A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica. (MEC, 2006, p.6).

Portanto, deve-se compreender principalmente qual é o papel da educação infantil, que se difere do papel do ensino fundamental, escola obrigatória, para a qual estas crianças de seis anos foram encaminhadas:

[...] a educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, do binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. A professora de creche é uma professora de criança e não uma professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as). (FARIA e RICHTER, 2009, p.105).

Desta forma, pode-se observar que as práticas da Educação Infantil não são divididas por disciplinas, tal como é feito no Ensino Fundamental, e sim orientadas por alguns eixos, na pretensão de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Isso não significa que não exista um planejamento nas práticas pedagógicas das docentes de educação infantil, que devem ser pensadas para que não ocorra como o citado por Kishimoto (2005):

A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999 *apud* KISHIMOTO, 2005, p.183).

As crianças de 3 anos que na rede municipal de Campinas freqüentam o agrupamento III, correspondente à pré-escola, não são contempladas pelas orientações do MEC para a educação infantil, pois elas deveriam pertencer às

creches. Mesmo assim, a dualidade cuidar/educar é um princípio da Educação Infantil como um todo, estando também as crianças de 3 anos contempladas por isto: estando na pré-escola ou não.

Outro princípio nas práticas pedagógicas na educação infantil é o da brincadeira, como atividade e característica própria das crianças, que deve ser propiciada pela docente que atua junto a elas:

Na creche a criança tem a possibilidade de brincar com materiais e brinquedos de diferentes dimensões muito maiores do que aqueles que os espaços domésticos permitem, enriquecendo assim a sua habilidade motora e as suas experiências com materiais e objetos diversos. [...] Enfim, na creche um *set* [uma equipe] de adultos está ao completo dispor das crianças, não somente para garantir a sua segurança e os cuidados necessários, mas também para organizar e preparar as ocasiões lúdicas. (BONDIOLI, 1998, p.223).

Nas práticas pedagógicas das docentes da Educação Infantil, a língua escrita também se faz presente. Pude perceber, durante as observações de campo em uma turma de agrupamento III que as próprias crianças tinham interesse e curiosidade na escrita, seja na ansiedade de escrever alguma carta para o colega, seja na intenção de registrar o seu nome em uma obra que foi produzida por ela. Levanto a hipótese de que isso ocorre devido ao fato de:

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. (BRASIL, 1998, p.27).

Porém, é necessário deixar claro que o trabalho com a escrita nesta etapa da educação não se trata de alfabetização, como declara Britto (2009):

Aí está o desafio da educação infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes

formas, os modos de pensar típicos do escrito. (BRITTO, 2009, p.XIV).

Para tanto, faz-se necessário que as docentes sejam formadas em uma pedagogia da infância, que coloque as crianças no centro de sua prática pedagógica:

[...] a pedagogia da infância nos leva a refletir as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir-a-ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e a participação na sociedade adulta. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p.61).

Estas são as práticas pedagógicas que têm sido encorajadas na educação infantil e, portanto, práticas que eram vivenciadas pelas crianças de seis anos que frequentavam anteriormente esta etapa da educação básica:

Também na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas. Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recordem e repitam. A isso tudo chamam de aprender. Na escola acreditam que as coisas mais importantes a serem feitas em casa são as lições de casa e que não vale a pena brincar, desenhar ou estar com os amigos. Dizem que essas coisas são perda de tempo. Ao seis anos, ao contrário, a criança possui seis anos de história, seis anos de conhecimento e desenvolveu a quase totalidade das suas potencialidades. E permanece só com as coisas que conhece, que sente e que sabe fazer. (TONUCCI, 2008, p.122).

São práticas que possuem um planejamento, uma intencionalidade e uma continuidade, e que devem ser levadas em consideração ao se pensarem as práticas nas turmas de primeiro ano de ensino fundamental, considerando as experiências vividas por estas crianças anteriormente.

2.3. As práticas pedagógicas com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental

Como mencionado anteriormente, a prática pedagógica com as crianças de seis anos na Escola de Ensino Fundamental não pode ser descontextualizada, como se essas crianças começassem a existir apenas no momento em que ingressassem na escola obrigatória. É necessário sempre ter em mente que:

As crianças, quando começam a frequentar a primeira série, já têm 5 ou 6 anos vividos enquanto sujeitos de direitos, capazes de estabelecer múltiplas relações, comunicadoras por excelência, produtoras e consumidoras de cultura. (FARIA, 2007, p.7).

Para orientar as práticas das docentes de primeiro ano com as crianças de seis anos, o MEC elaborou algumas publicações. No documento “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, publicado em 2007, é possível encontrar o brincar como elemento importante, assim como ocorre na educação infantil, mas que é explorado muitas vezes para transmitir conteúdos, o que constituiria em uma perda em relação à brincadeira livre presente na primeira etapa da educação básica:

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. [...] Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. (BORBA, 2007, p.42-43).

Esta utilização da brincadeira ou do jogo com uma intencionalidade faz com que a criança tenha seu espaço cada vez mais reduzido na escola de Ensino Fundamental. Quanto a isso, Marcellino (1990) sugere que:

Não se trata, pois, de *usar* o jogo como *meio* para se aprender algo fora dele: um *fim* exterior. Proponho o oposto: que a

Escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando “pistas” para a felicidade. Se há algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho, e não o contrário. (MARCELLINO, 1990, p.86).²⁷

O trabalho com a linguagem da escrita não somente está presente nas orientações para este ano escolar, como em 2009 o MEC disponibilizou um documento todo apenas para a orientação no trabalho com esta linguagem em específico, “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”. Desta preocupação particular com o ensino da linguagem escrita, podem ser levantadas duas hipóteses: uma é a de que esta é a linguagem priorizada nas práticas pedagógicas com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental; outra é de que há uma necessidade em ter uma atenção maior com esta área, tomando o cuidado de não repetir as práticas que eram desenvolvidas na 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos. O levantamento desta segunda hipótese é justificado quando, no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (2004) é dito o seguinte:

[...] será necessário, por parte dela [a professora da sala de primeiro ano], um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. **É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal.** (MEC, 2004, p.22).²⁸

Pouco depois, no mesmo documento, o MEC (2004) recorda que *“Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série.”*. Desta forma, é demonstrada nos documentos uma preocupação com a maneira com que este trabalho com a língua escrita será organizado pelas professoras de primeiro ano. Esta preocupação é pertinente, considerando o ambiente que esta criança frequentava na Educação Infantil, livre de conteúdos, com a brincadeira sempre presente. Ainda, Barbosa e

²⁷ Itálicos do autor.

²⁸ Grifos meus.

Craidy (2012) chamam atenção para o fato de que as crianças de classes sociais menos favorecidas são ainda mais afetadas neste trabalho com a língua escrita, pois:

[...] as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha. Não apenas a escola é estranha, por não terem freqüentado a educação infantil, como também a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais. (BARBOSA e CRAIDY, 2012, p.24-25).²⁹

Desta forma, sua transição para o Ensino Fundamental, que tem uma organização completamente diferente, pode ser desconfortável, sendo necessário que as professoras de primeiro ano tenham ciência de que:

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem – certamente, maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças. (BARBOSA, 2007, p.1075-1076).

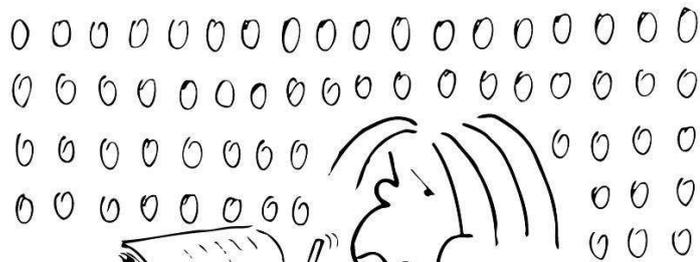
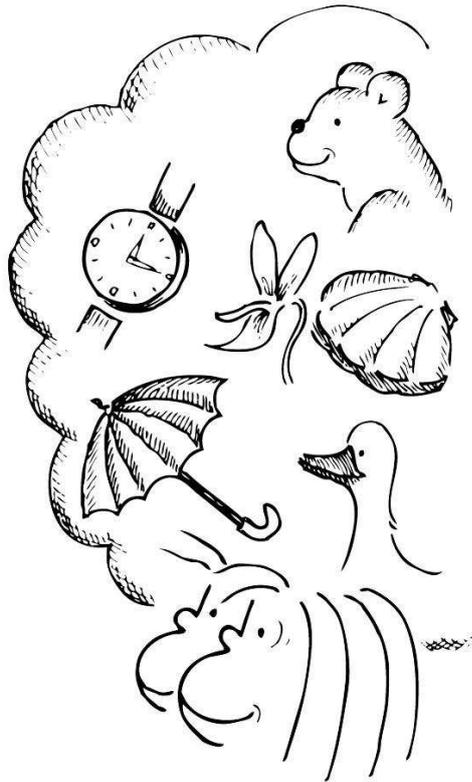
É então conhecendo quais são as propostas de práticas pedagógicas com essa criança no primeiro ano, e conhecendo quais eram as propostas para as práticas com estas crianças na educação infantil, que penetrei no campo de observação, tendo realizado observações em salas destas duas etapas. Nestas observações busquei investigar se as orientações do MEC estavam ou não sendo seguidas, e se os direitos destas crianças estavam sendo contemplados.

²⁹ Grifos meus.

CAPÍTULO III

“As letras estão aí, o problema é o que você faz com elas”

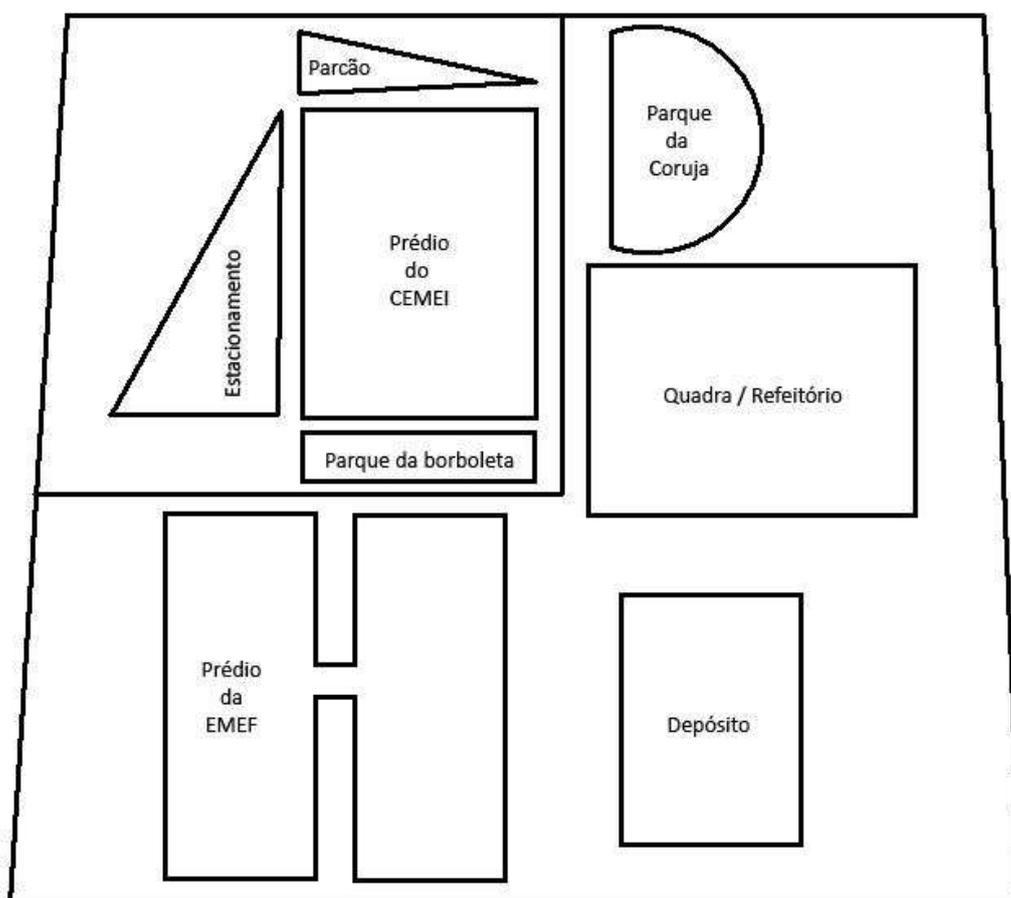
Hoje crianças,
aprenderemos a
escrever uma letra
muito importante: o
O de osso,
de ouro, de oca,
de orquídeas,
de ostra...



FRATO84

3.1. A organização do tempo e do espaço na escola pesquisada

Conforme já mencionado anteriormente, a escola na qual foram realizadas as observações possui um espaço físico um tanto peculiar, devido ao fato de as duas unidades, EMEF e CEMEI, serem localizadas em um mesmo espaço, estando divididas apenas por algumas grades. Elaborei para este trabalho de conclusão de curso um rascunho da planta³⁰ deste espaço³¹, para uma melhor visualização de como as duas unidades coexistem:



É possível observar nesta imagem que há uma divisão do espaço do CEMEI e da EMEF, mesmo enquanto a primeira está contida na outra. De acordo com uma das entrevistadas, antigamente o espaço destas duas escolas era integrado e não havia grades que tornassem visível uma distinção entre CEMEI e EMEF, tanto que a própria biblioteca que o CEMEI utilizava estava

³⁰ Os nomes utilizados nas descrições dos espaços desta imagem são nomes que eu ouvi nas observações, usados pelas professoras e crianças daquela unidade escolar.

³¹ Durante a realização do meu estágio obrigatório em Educação Infantil, a diretoria do CEMEI me forneceu uma cópia da planta do CEMEI do CAIC, que consta nos Anexos deste trabalho. Não foi possível obter uma cópia da planta da EMEF.

situada no que hoje é o espaço da EMEF. Porém atualmente, mesmo estas escolas se situando em um mesmo local, a distinção dos espaços é bem demarcada, sendo que a única área que permanece comum às docentes das duas unidades é o estacionamento. Durante a entrevista, esta docente se mostrou bastante descontente com essa atual divisão dos espaços:

[...] isso se deu também por mudança de gestão, aí a gente saiu de lá [EMEF] e veio pra cá [CEMEI] com a biblioteca, depois colocou uma grade ali, depois uma grade lá, e começou a haver essa separação, até chegar ao cumulo de ter grade inclusive no pátio da quadra pra lá. E aí junto com isso vem o lance de que é pra amenizar a violência, que tinha muita briga lá do lado de lá, e a gente também não vai mais lá porque é perigoso, isso no olhar da gestão. Aí então passou todo mundo pra cá, o refeitório, a biblioteca, quer dizer, a gente se isolou. Hoje em dia a gente cava espaço, eu, a Fátima e a Mônica³², mas não vejo muita gente usando. A gente vai para o parque da coruja, vai para a EMEF, a gente passeia do lado de lá, que é um jeito de garantir que o caminho esteja aberto ainda, mas o que a gente ouve é que não é para usar lá, tem que pedir para ir lá, o que vocês estão fazendo aqui [...] (Raquel, professora responsável por agrupamento III, em entrevista concedida em 17/10/2011).

Estas duas unidades dividem um mesmo quarteirão com outras duas escolas estaduais: uma de Ensino Médio e outra de Ensino Fundamental. Metade deste quarteirão é apenas CAIC (CEMEI e EMEF). Como é possível observar na imagem exibida anteriormente, deste espaço do CAIC, aproximadamente um quarto é reservado para o CEMEI, e o restante pertence à EMEF. O espaço da EMEF é privilegiado, há grande quantidade de área não construída, uma quadra e um parque relativamente grandes. Durante o decorrer das observações, o espaço da EMEF estava em reforma, aparentemente já há alguns anos, uma vez que constava no Projeto Pedagógico da unidade que havia a meta da reforma ser concluída em 2011, pois estava atrapalhando o dia-a-dia da escola.

A turma de primeiro ano acompanhada nas observações foi a turma do 1º ano C, também chamada de Turma do Dominó, e sua sala era situada no térreo da EMEF, próxima ao pátio. Observei que esta sala possuía letras e números em tamanho grande, colados acima da lousa; varais dispostos em

³² Outras professoras de AGIII que trabalham nesta mesma unidade

uma das paredes da sala para pendurar as atividades das crianças; carteiras adequadas ao tamanho dos alunos de primeiro ano; carteira adequada ao aluno cadeirante³³; dois armários fechados (um para cada professora que usava a sala); calendários; cartaz com as regras de convivência do 1º ano C; e uma série de cartazes e decorações a partir do tema “dominó”.

Quadro 3 – Regras de Convivência do 1º ano C

1.	Obedecer à professora e aos adultos da escola;
2.	Respeitar o amigo sempre;
3.	Levantar a mão e esperar a sua vez de falar;
4.	Falar baixo em sala de aula;
5.	Manter o silêncio ao fazer as lições;
6.	Cuidar do seu material escolar;
7.	Evitar o desperdício de comida;
8.	Manter a sala limpa.

De acordo com a professora Silmara, responsável pela turma do 1º ano C, as regras de convivência foram elaboradas em conjunto com a turma em um dos primeiros dias de aula. Como essas regras já estavam prontas e afixadas em sala após o início de meu estágio, não acompanhei este processo de elaboração, mas pude perceber que as crianças repetiam as regras mecanicamente todos os dias antes do início das aulas, e algumas vezes após algum conflito que “infringia” alguma regra.

No segundo dia de observação a professora comentou que frequentemente varia na disposição das carteiras na sala, tendo eu notado algumas variações dessa disposição no decorrer das observações. O modo como a sala era organizada é um aspecto importante a ser observado, pois de acordo com FARIA (2003), “*a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.*”.

Em todas as observações pude notar uma mesma sequência de ações no momento em que as crianças chegavam à sala de aula (com exceção do cumprimento ao aniversariante do dia, que era um fato ocasional):

³³ Posteriormente descobri que esta carteira foi confeccionada por um professor da escola

Antes do início das aulas os alunos parabenizaram a aniversariante do dia, fizeram uma oração, leram em voz alta as regras de convivência do 1º ano C e cantaram a música do alfabeto. (Caderno de Campo A, 30/03/2011).

De fato, a organização de uma rotina nessa turma era bem demarcada, pois além de um pequeno cartaz intitulado “ROTINA”, que se localizava um pouco escondido em um canto da sala, a professora diariamente escrevia na lousa antes do início das aulas quais seriam as atividades desenvolvidas naquele dia. Essa prévia organização do tempo pela professora, que pôde ser observada tanto no cartaz, como nos escritos na lousa, é problematizada por Pinto (2007) ocasionando, de acordo com ela, em um confinamento da infância na escola:

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não é possibilitado à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em *lugar*³⁴. (PINTO, 2007, p.109).

Essa divisão do tempo em rotina foi também observada por Foucault (1994) em sua obra *Vigiar e Punir*:

Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente: “A última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem.” (DE LA SALLE, 1759 *apud* FOUCAULT, 1994, p.126).

Ainda, a oração estava presente em diversos momentos do dia naquela turma, e este fato não pode se passar despercebido. Além de esta prática ferir

³⁴ Itálico da autora.

a garantia de laicidade presente no artigo 19 de nossa Constituição Federal³⁵, é notável também que, como menciona Barbosa (2007), “Os professores, por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, têm se mantido muito ocupados com a ordem moral.”.

Quanto aos conteúdos, observei uma série de atividades para (re)conhecimento das letras do alfabeto em todas as minhas visitas a campo, como por exemplo:

A professora colou nas mesas das crianças pirulitos de coração para introduzir a letra C. Levou também um coração de pelúcia para passar de mão em mão. A professora ensinou a canção do Cachorrinho às crianças, e deixou que todos aqueles com a mão levantada contassem as suas experiências com cachorros. Cantava frase por frase da música para que as crianças compreendessem, e as chamou para uma dramatização da canção. (Caderno de Campo A, 30/03/2011).

Também presenciei diversas vezes momentos de avaliação da escrita dos alunos, tanto por meio de avaliação diagnóstica, que é realizada em alguns momentos do ano, para passar informações para a NAED; quanto avaliações realizadas pela professora para acompanhamento dos seus alunos. Pude notar que a alfabetização era o foco do trabalho com aquela turma, principalmente após ter acesso ao quadro de horários semanal da turma do dominó:

Quadro 4 – Quadro de horários da turma do 1º ano C³⁶

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Alfabetização	Alfabetização	Ed. Física	Alfabetização	Caderno vai para casa
Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização
Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização

³⁵ Constituição Federal de 1988, art. 19, I: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”

³⁶ Grifos meus.

Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Alfabetização	Ed. Artística	Ed. Artística	Alfabetização	Alfabetização
Alfabetização	Alfabetização	Alfabetização	Ed. Física	Alfabetização
Alfabetização	Alfabetização	Caderno volta para a escola	Ed. Física	Dia do brinquedo

É notável que em 22 espaços deste quadro conste a palavra “Alfabetização”, e que as únicas outras disciplinas previstas para essa turma, levando em consideração este quadro, são Educação Física e Educação Artística.

As aulas de educação física eram ministradas por outra professora na quadra da escola, porém não pude observar nenhuma destas aulas. Observei algumas poucas aulas de artes que ocorreram nos dias em que estive na escola. A aula de artes era ministrada por uma professora com formação específica neste campo, e acontecia como uma ruptura ao que estava ocorrendo anteriormente à sua entrada na sala. Pude observar isso em um dia em que as crianças estavam compenetradas com uma atividade relacionada ao aniversário da escola, na qual elas elaboravam uma lista de palavras relacionadas ao tema aniversário, que foi subitamente interrompida pela aula de artes:

De repente a atividade é interrompida pela aula de artes, e as crianças devem pintar um desenho de acordo com a legenda (onde tem : de azul, onde tem .: de amarelo, etc.). A professora da turma me pede para recortar algumas atividades para ela passar para a turma depois. Ao final da aula de artes, os alunos continuam com a tarefa da lista de aniversário. (Caderno de Campo A, 28/04/2011).

Na turma de agrupamento III, este conteúdo estava presente a todo o momento, tendo sempre acontecido alguma atividade artística em todos os dias em que observei a turma, como recorte e colagem, pinturas, desenhos, etc. Estas atividades eram algumas vezes propostas pela professora, mas algumas vezes surgiam das próprias crianças, a partir dos materiais dispostos a seu alcance.

A preocupação excessiva com a alfabetização das crianças que notei nas práticas da professora e no quadro de horários da turma pode ser entendida através do que Britto (2008) descreve como mito da precocidade, pois:

O mito da precocidade traz a ideia da velocidade e competitividade e pode ser traduzido por *quanto antes melhor*: o quanto antes uma criança se alfabetizar, mais bem sucedida será! O quanto antes o jovem se formar, mais oportunidade profissional (entenda-se financeira) terá!³⁷ (BRITTO, 2008, p.17).

Podemos perceber uma idéia semelhante expressa pela ilustração abaixo, do cartunista Tonucci (2008):



³⁷ Itálicos do autor.

Ainda, uma das entrevistadas, Renata, professora de primeiro ano em outra escola, me informou que as diretrizes elaboradas pela Prefeitura Municipal de Campinas para as práticas no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, propõem que não só as crianças do primeiro ano já iniciem o processo de alfabetização, como que o professor estabeleça isso como uma meta a ser alcançada. A professora da turma do 1º ano C demonstra ter assumido essa meta, em uma de suas falas durante sua entrevista:

[...] nós temos também que lembrar sobre o compromisso com a alfabetização. É lógico que a alfabetização aqui [Campinas] a criança tem até o final do ciclo I para poder se alfabetizar, seria até o 3º ano. Mas nós queremos que as nossas crianças do 1º ano saiam daqui [CAIC] já alfabetizadas. Isso é meta que nós temos. (Silmara, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 11/10/2011).

Embora este trabalho com a língua escrita neste ano seja uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, as outras 3 professoras de primeiro ano entrevistadas, que não eram docentes no CAIC, mas sim em outras escolas, mostraram em seus depoimentos ter um trabalho bem variado nesse aspecto. A professora Renata mencionou o fato de contar histórias para a turma, e sempre fazer o momento da leitura do dia. Disse que trabalha com cantigas populares, e que aprendeu essa metodologia em um curso de formação continuada que frequentou quando trabalhava no Estado, direcionado para docentes de ciclo I, que trabalham com alfabetização. Neste sentido elogiou o Estado, que disse estar mais avançado em relação à Prefeitura Municipal de Campinas.

A professora Cecília mencionou trabalhar desde o primeiro dia de aula a produção de texto com seus alunos, mas que principalmente no começo do ano, não faz grande exigência da dominação deste conteúdo, pois quando as crianças argumentam que ainda não sabem escrever ela responde “*escreve de qualquer jeito*”.

Já a professora Flaviana trabalha com a metodologia da pedagogia Freinet, tendo aprendido este método ao trabalhar em uma escola particular antes de ser convocada para trabalhar na rede de Campinas. A sua sala é organizada em ateliês, e não só existe um ateliê destinado especificamente

para o “Saber da Escrita”, em que ela disponibiliza letras móveis dentro os materiais, como este conteúdo está presente também em outros ateliês, de forma indireta.

Estas alternativas para o trabalho com a língua escrita são importantes, vez que um trabalho mais tradicional pode ocasionar em um desinteresse por parte das crianças, como é descrito por Ferreiro (2007):

Para a criança que cresceu em contato com a cultura escrita, os rituais escolares são tediosos, chatos, uma espécie de “ritual de iniciação” ao qual é obrigado pela instituição escolar. Mas ela sabe de que se trata, porque já viu lerem, já leram para ela e há meses tenta escrever. Ao contrário, para as crianças que nunca tiveram um livro nas mãos, e que desejam aprender, esses rituais são absolutamente incompreensíveis. Olhar, copiar, repetir. (FERREIRO, 2007, p.66).

Embora eu tenha me informado sobre quais são as orientações do Ministério da Educação para o trabalho com as crianças de primeiro ano, deixo claro que a observação de campo:

[...] não se trata de observar o que acontece para julgar em função de um modelo de “boa escola”, nem de “verificar” a distância entre “o que foi programado” e “o que efetivamente se realizou”, mas de prestar atenção ao que acontece no contexto escolar e de refletir sobre a pedagogia “latente” ou “implícita” que a gestão dos episódios subentende. (BONDIOLI, 2004, p.22).

Além disso, busquei refletir sobre quais são as possibilidades nas práticas pedagógicas com estas crianças, tendo em mente as condições materiais, de formação e de gestão escolar, pensando também que muitas vezes o trabalho destas professoras não tem o apoio do restante da escola.

3.2. (Há?) diálogo entre as duas etapas

Minha pesquisa também buscou analisar se houve algum diálogo entre professoras de Educação Infantil e de Ensino Fundamental após as crianças de seis anos passarem a ser matriculadas na educação infantil. Esse interesse

surgiu tanto pelo fato de estas duas etapas estarem presentes em um mesmo espaço na unidade observada, supondo assim que haveria uma facilidade maior em viabilizar este tipo de conversa; quanto pelo fato de as crianças de 6 anos serem vinculadas em políticas anteriores à Educação Infantil, e já havia uma prática daquelas docentes com estas crianças, que passaram para a escola de Ensino Fundamental.

No decorrer da pesquisa uma das minhas primeiras descobertas foi a de que naquela unidade este diálogo foi aos poucos deixando de existir, conforme já mencionado pela professora Raquel, docente em um Agrupamento III do CAIC. Sobre essa impossibilidade de diálogo, Silmara, professora de 1º ano na EMEF do CAIC, declara: *“infelizmente a gente não conseguiu falar a mesma língua.”*

Também não foi verificada semelhança nas práticas dessas professoras, mesmo a professora Silmara tendo mencionado que busca participar de eventos destinados às professoras de Educação Infantil, na tentativa de minimizar a ruptura da E.I. para o E.F. para as crianças do primeiro ano. A própria organização do espaço físico, por exemplo, na sala de AGIII é completamente diferente da observada na sala de Ensino Fundamental:

Dentro da sala tem quatro mesas pequenas e uma grande. Duas das mesas pequenas ficam viradas e encostadas na parede, e em cima das outras mesas são disponibilizados materiais diversos: quebra-cabeça, massinha, canetinhas e papel. Do lado de fora da sala, em uma área externa, há outra mesa, onde é feita a atividade de pintura. No chão as crianças brincam com formas de madeira. (Caderno de Campo B, 23/03/2011).

Também o trabalho com a língua escrita é feito ainda de outra forma pelas professoras de Educação Infantil, principalmente pelo fato de os conteúdos serem trabalhados de forma diferenciada nesta etapa da educação:

Assim como na escola, as categorias espaço, tempo, organização e práticas no âmbito da educação infantil têm um conteúdo próprio que não admite a condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período da

escolarização propriamente dita. Não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se desapegue de objetivos próprios para constituir-se como mero “degrau” para um arranque que só se sustenta no bojo das representações sobre as “fases de formação”. O fato de preceder as atividades de escolarização efetiva que advém num plano consecutivo, especialmente após os sete anos de idade, **não deve retirar da educação infantil aquilo que a singulariza, aquilo que se expressa no seu “conteúdo em si e para si”**³⁸. (FREITAS, 2007, p.9-10).

Na turma de AGIII observada, a Turma da Borboleta, a escrita estava sempre presente, mas não em uma perspectiva escolarizante. Além de a professora ler com certa frequência para as crianças, diversas vezes as próprias crianças eram vistas deitadas em um canto da sala, lendo os livros disponibilizados na estante da sala: o Cantinho da Leitura. As crianças também escreviam cartas com frequência, tendo eu mesma recebido várias cartas delas. Em uma das paredes da sala havia um quadro metálico com imãs, em cada imã havia o nome de uma criança da turma e uma foto 3x4. As crianças várias vezes se utilizavam destes imãs para identificar seu nome em suas produções.

As outras professoras de AGIII entrevistadas, sendo duas do CEMEI do CAIC, e duas de outras escolas, também mencionaram a presença da escrita no cotidiano de suas turmas de Educação Infantil. A professora Mariana, que não era professora no CAIC, disse que a escrita não é um objetivo, mas que ela está sempre presente: “Apresentar as letras não é o problema. **O problema é o que você faz com elas.** Porque as letras estão aí né?”. Mencionou que faz um registro das atividades, mas que nestes casos, as crianças ditam e ela escreve. Além disso, sua sala também possui cartões com o nome e a foto das crianças, que esse interesse em saber escrever o próprio nome parte tanto das crianças, como também um trabalho que ela realiza paralelamente às suas práticas cotidianas é trazer a importância do nome para as crianças.

Acredito que o fato da escrita do nome pelas crianças da educação infantil ser encontrada nas práticas de várias professoras, ocorre por ser uma questão trazida no documento “Referencial Curricular Nacional Para a

³⁸ Grifos meus.

Educação Infantil” (1998), que reforça diversas vezes em seu decorrer a importância do conhecimento do nome para a construção da identidade e da autonomia pelas crianças. Quanto a este documento, Canavieira (2010), em sua dissertação de mestrado que denuncia os retrocessos das atuais políticas de educação infantil no país, descreve-o como um “*currículo nacional, único e universal, totalmente desarticulado em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil*”.

As pedagogias da professora Solange, de AGIII em outro CEMEI, se assemelham um pouco com as da professora Flaviana, de primeiro ano, pois a professora Solange adotou algumas práticas da pedagogia Freinet. Sobre a escrita, disse que está presente no Livro da Vida, que tanto as crianças ditam e ela escreve, como também as próprias crianças às vezes escrevem nele. Além disso ela mencionou que sempre produz livros com as suas turmas, que partem do interesse das crianças, e esses livros permanecem nas salas como um registro das turmas que já passaram por ali, para as próximas turmas folhearem e conhecerem um pouco da história daquele lugar.

A professora Priscila, de outro AGIII do CAIC, diz que mantém em sua sala as letras do alfabeto para as crianças que tem o interesse em conhecer as letras, pois muitas vezes as crianças a procuram para perguntar sobre alguma letra. Disse que algumas vezes dá “trabalhinhos”³⁹ para a sua turma, mas que na maior parte do tempo ela deixa a sala livre. Mencionou também sobre a escrita do nome, e que pelo fato de as salas de AGIII terem crianças de várias idades, muitas vezes os maiores ajudam os menores a escrever. Além disso, a professora Priscila diz que esse trabalho com as letras é importante principalmente para as crianças que estarão indo para o Ensino Fundamental.

Já as práticas da professora Emilia, que também é docente do CAIC, em outro AGIII, se assemelham um pouco com as práticas da professora Silmara, a professora de 1º ano da turma do dominó. De acordo com Emilia, ela passa para as crianças letra por letra do alfabeto, passando atividades que fazem menções àquela letra, e trazendo algumas canções relacionadas.

De acordo com Faria (2012) as professoras que antecipam a alfabetização na educação infantil fazem isso com boas intenções, justificando

³⁹ Quando questionada sobre os “trabalhinhos” que passa para a sua turma, a professora descreveu como sendo atividades de colorir, recorte e colagem, etc.

que isso resolveria o fracasso escolar, e utilizando-se do discurso da democratização da escola. Sobre isso, ela argumenta que:

É democrático oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e a escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens⁴⁰, que não é função da escola. A função da escola é trabalhar com a leitura e com a escrita. Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar. (FARIA, 2012, p.126).

Um fato interessante sobre a professora Emilia, é que no ano anterior ela havia sido no AGIII do CEMEI a professora de grande parte das crianças da turma do dominó, que eu acompanhei na EMEF. Acabei descobrindo este fato em um acontecimento registrado em meu diário de campo:

A professora me pediu para colar no caderno daqueles que já terminaram a tarefa para casa, e muitas crianças reconhecem esta atividade: fizeram no ano passado, no Caiquinho⁴¹, com sua professora de Educação Infantil. (Caderno de Campo A, 13/04/2011).

Assim como este acontecimento permitiu que eu descobrisse qual era a professora que esteve com a maioria das crianças da turma do dominó no ano anterior, ele também reforça minha observação anterior, sobre as práticas desta professora de AGIII se assemelharem com as da professora de primeiro ano, Silmara, pois não somente a professora Emilia descreveu práticas parecidas em sua entrevista, como verifiquei concretamente que ela passa as mesmas atividades que a professora de primeiro ano para as crianças de suas turmas de AGIII.

Além de ter investigado com as professoras de AGIII quais eram as práticas pedagógicas que elas realizavam com suas turmas, com a finalidade de identificar as (des)aproximações com as práticas no Ensino Fundamental,

⁴⁰ Faria faz menção ao poema de Loris Malaguzzi, "Ao contrário, as cem existem", que consta nos anexos deste trabalho.

⁴¹ Os moradores do bairro em que se localiza a escola se referem às duas unidades como Caicão (EMEF) e Caiquinho (CEMEI).

uma das questões da entrevista era se elas haviam conversado com professoras de primeiro ano após a passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental. Inicialmente parti da hipótese de que este diálogo seria mais dificilmente encontrado em outras escolas, vez que estas muitas vezes não seriam tão próximas de uma escola de Ensino Fundamental como no caso específico do CAIC, mas teve um caso que me surpreendeu.

A professora Solange, de outro CEMEI, contou que dos 7 anos em que ela trabalha no mesmo local, este ano, 2012, é o primeiro ano em que houve uma procura da escola de Ensino Fundamental ao lado para dialogar com as professoras de Educação Infantil:

A diretora nova dessa escola, que é vizinha de parede [do CEMEI], ela tem a filha na minha creche. A filha dela está no AGII, são crianças de 1 ano e 8 meses à quase 3. Então com esse entra e sai da creche ela acabou participando, e falou: vocês não querem conversar com o pessoal do primeiro ano? Porque tem muitas crianças que eram de vocês e foram para lá... E aí no meu grupo de estudos daqui [Unicamp] também tem uma professora que é do primeiro ano de lá, e ela está com umas 4 crianças que eram da minha turma do ano passado. E a gente conversou um pouco informalmente, sobre o que eu penso, e ela trabalha cantinhos, ateliês, a gente [E.I.] fala cantinhos e ela fala ateliês, do Freinet. Então ela trabalha a roda da conversa, o livro da vida, e ela perguntou para mim: “ah, tem comigo algumas crianças que eram suas, e eu falei do livro da vida e eles já sabiam, da roda da conversa e eles já sabiam, aí eu pensei: então alguém tá fazendo isso né? E perguntei quem era a professora deles. (Solange, professora responsável por agrupamento III, em entrevista concedida em 29/03/2012).

De todas as professoras de AGIII entrevistadas, essa foi a única que mencionou um diálogo entre uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, fato que me levou a procurar essa professora de primeiro ano citada, para entrevistá-la também. Isso ocasionou com que de todas as professoras de primeiro ano entrevistadas, essa também fosse a única professora que mencionasse um diálogo entre as duas escolas.

Essa professora de 1º ano, Flaviana, disse que no ano anterior algumas professoras de AGIII do CEMEI ao lado da EMEF em que ela trabalha haviam procurado a OP de sua EMEF, não para discutir sobre crianças de 6 anos no primeiro ano, mas sim na tentativa de conseguir um espaço para que as

crianças que iriam para o primeiro ano no ano seguinte pudessem visitar a escola. De acordo com Flaviana, “*isso é um desejo da creche [ao lado] desde sempre*”, acabou não acontecendo em 2011, mas devido a equipe gestora atual na EMEF, provavelmente ocorra este ano.

Outra professora de AGIII, de outro CEMEI, Mariana, disse que também há interesse de sua creche em levar as crianças de AGIII para conhecer alguma das escolas de 1º ano ao lado, buscando uma transição entre as etapas. Disse ainda que isso constava no projeto da escola de 2011, mas que não aconteceu, que este ano consta novamente no projeto e que provavelmente acontecerá.

A professora Priscila, docente em outro AGIII do CEMEI observado, disse que em uma escola anterior que ela trabalhou, umas duas vezes ela levou sua turma para conhecer uma escola de fundamental próxima, pensando em fazer a transição. Porém, disse que nestes três anos em que ela está no CAIC, nunca ninguém da gestão mencionou o interesse e a possibilidade de fazer algo semelhante, e que não falta vontade da parte dela, inclusive de conversar com as professoras de 1º ano.

Fazer essa transição das crianças que estão saindo da Educação Infantil e indo para o primeiro ano não é interessante somente para as professoras, mas também para as crianças. Corsaro e Molinari (2005), em seu estudo sobre a passagem das crianças da pré-escola⁴² para o ensino fundamental⁴³ em uma escola de Módena, na Itália, acompanharam uma turma de crianças durante todo o período em que terminavam a pré-escola e ingressavam na escola de ensino fundamental próxima. Nesta escola as crianças de pré eram recebidas por estudantes do 5º ano, que também estavam frequentando seu último ano da escola de ensino fundamental, e partiriam no próximo ano para uma próxima etapa. Para estes estudantes de 5º ano, receber as crianças de pré era não só proporcionar uma transição para essas crianças de pré, mas também deles mesmos.

Além de realizar visitas na “escola elementar”, nessa experiência de Módena, as professoras de Educação Infantil também realizavam conversas

⁴² No caso, esta etapa da educação na Itália na época do estudo em questão era denominada de Escola da Infância.

⁴³ Esta etapa da educação na Itália na época do estudo era denominada de Escola Elementar.

com a turma após as visitas, garantindo que as crianças da “escola da infância” também se posicionassem sobre essa mudança em suas vidas:

Near the end of one of the discussions Sandra composed a little song: “I want to stay in preschool and not go to first grade”. She smiled as she sang, knowing that this was not possible but still communicating her regret at moving on to the next stage in her life⁴⁴. (CORSARO e MOLINARI, 2005, p.43).

Pude observar em meu levantamento bibliográfico para este trabalho de conclusão de curso que diversas vezes as pedagogias italianas são mencionadas positivamente em pesquisas. Rabitti (1999), Bondioli (2004), Faria (2007), Russo (2007), e até mesmo o próprio Corsaro (2009) já publicaram estudos que trouxeram características positivas desta pedagogia. Não foi ao acaso que Corsaro e Molinari (2005) escolheram Módena para a realização de sua pesquisa, mas sim por se tratar de uma cidade que se dizia ter uma pedagogia promissora em suas “escolas elementares”. Este estudo pode servir como inspiração tanto para essas professoras de AGIII que mencionaram nas entrevistas a vontade de fazer essa transição com as suas crianças, como para as professoras de primeiro ano que recebem a todo momento crianças que vieram da educação infantil.

3.3. Práticas pedagógicas com as crianças de seis anos: o que mudou(?)

Uma outra preocupação da minha pesquisa na realização das entrevistas era descobrir o que mudou nas práticas pedagógicas das professoras antes de 1ª série, agora chamada de primeiro ano, além da nomenclatura. Ao ser questionada sobre essa mudança, a professora Silmara, da Turma do Dominó, respondeu que:

Modificou o trabalho, pois a gente percebe que o tempo deles é diferente do tempo da turma de 7 anos, porque na turma de 7 a gente não pensava tanto no lúdico, a gente pensava mais na

⁴⁴ Perto do fim de uma dessas discussões Sandra compôs uma pequena canção: “Eu quero ficar na pré-escola e não ir para o primeiro ano”. Ela sorria enquanto ela cantava, sabendo que isso não era possível mas ainda assim comunicando seu lamento sobre passar para o próximo estágio em sua vida. Tradução minha.

alfabetização mesmo, e a gente descobriu que dá para fazer um bom trabalho de alfabetização e letramento com crianças de 6 anos através da ludicidade. (Silmara, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 11/10/2011).

A professora Cecília mencionou que o trabalho que ela realiza nas turmas de primeiro ano é o mesmo trabalho que ela realiza em qualquer outra turma que ela assume. Disse ainda que acredita que antes, quando era pré-escola na Educação Infantil e 1ª série no fundamental, as crianças de 7 anos que chegavam na escola de Ensino Fundamental já chegam preparadas para o que iam encontrar, e que atualmente essa passagem é feita como um rompimento brusco, que as crianças chegam muito novas, sem ter conseguido abandonar o pré. Uma opinião semelhante é a da professora Flaviana, que como sempre utilizou a pedagogia Freinet, não fez uma reformulação de suas práticas com as crianças de seis anos; mas comentou que percebeu que essas crianças se relacionam de forma diferente com a escola de Ensino Fundamental, sem ter uma compreensão de como é a escola.

Já a professora Renata menciona claramente que sua prática mudou, mas justificou que essa mudança se deu por conta da formação continuada que ela freqüentou pelo Estado, que fez com que ela pensasse o seu trabalho de um modo diferente, buscando diversificar as atividades e os materiais que proporciona para as crianças. Ela percebeu que o tempo das crianças de seis anos é diferente, e que este tempo deve ser respeitado, mas que muitas vezes para isso é necessário burlar certas burocracias:

[...] quando você chega lá na parte burocrática você tem que pegar o papel, o documento, e fazer a grade curricular. Tem que preencher lá: tantas aulas de língua portuguesa, tantas aulas de matemática, é isso que você tem que fazer. Então oficialmente e teoricamente, é isso que tá no papel e que eles propõem. Aí a gente coloca isso. Mas no dia-a-dia mesmo, às vezes eu transformo essa aula de língua portuguesa que tá lá no horário em recreação. Às vezes tá constando matemática lá, mas eu estou fazendo com eles a leitura livre. (Renata, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 09/05/2012).

O posicionamento desta professora demonstra que ela não somente discorda das estruturas educacionais que estão postas, mas que ela age na tentativa de romper com isso, a partir da sua função como docente:

É necessário rever o papel social da escola na nossa sociedade e revalorizá-la enquanto espaço privilegiado da infância nos nossos tempos. A escola precisa rever os conceitos de infância, educação e sociedade com o objetivo de rever a sua estrutura e modo de tratar a criança. (PINTO, 2007, p.92).

A fala desta professora também vêm ao encontro de uma outra das questões feitas às professoras: se essa escola de ensino fundamental têm contemplado as especificidades destas crianças de seis anos. Sobre isso, a professora Cecília responde que não contempla por um problema que, segundo ela, não é apenas da sala de primeiro ano, mas do ensino fundamental como um todo:

No fundamental o tempo é igual para todo mundo. O professor chega, ele dá uma atividade na lousa, e passa por exemplo 30 minutos, ele calcula que se o melhor aluno dele fez em 30 minutos, todo o resto tem que fazer. Ele não sabe que tem um que não faz porque é mais criança, um que não quer copiar, outro que não entende. Aí ele começa a cobrar né, a exigir, exigir, exigir. (Cecília, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 06/12/2011).

A professora Flaviana também acredita que o problema não é tanto com o tempo, mas também com o espaço, que não foi pensado para receber estas crianças. A opinião da professora Renata vai de acordo com esta, dizendo que não só não houve um espaço no planejamento do início do ano para as professoras prepararem as salas que receberiam as crianças, como as carteiras que as crianças de seis anos utilizam em sua sala são as mesmas carteiras que o pessoal da Educação de Jovens e Adultos utiliza no período noturno.

Além disso, por todas as escolas que a professora Renata passou, Estaduais e Municipais, nenhuma delas possuía parque. Essa não existência de parque foi também mencionada pela professora Cecília, que disse ainda

que por se tratar de uma escola muito pequena, nem o pátio é um espaço adequado para as crianças brincarem. Os tempos e espaços destinados ao brincar serão desenvolvidos em meu próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

“Que horas nós vamos para o parque?”



A CRIANÇA TEM DIREITO DE BRINCAR

4.1. O brincar como um direito e uma linguagem das crianças

Em sua poesia “Ao contrário, as cem existem”, Loris Malaguzzi chama atenção ao fato de que, mesmo enquanto nossa sociedade capitalista, meritocrática, adultocêntrica, tenta restringir o universo infantil à apenas uma linguagem, a criança possui cem linguagens para se expressar. Uma destas linguagens, sem dúvida, é o brincar. Em nosso país, esta linguagem constituiu-se como um direito para as crianças, primeiramente e de modo mais implícito, na Constituição Federal, quando em seu artigo 227 ela menciona ser um dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, dentre outras coisas, o direito ao lazer.

Posteriormente, o direito ao brincar é claramente definido no Estatuto da Criança e do adolescente, em seu Capítulo II: “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, artigo 16, que menciona explicitamente que toda a criança e adolescente tem direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Desta forma, a brincadeira não apenas faz parte do universo infantil, como mencionado por Malaguzzi, mas também é um direito garantido em nossa legislação.

Redin (2009) caracteriza a brincadeira como um espaço de criação, o que também podemos considerar como um espaço para a produção das culturas infantis, pois:

O faz de conta, como habilidade das crianças mais novas, é o campo privilegiado para a criação. Essas brincadeiras permitem as trocas de papéis, a transferência de lugares, de nomes, permitindo que as próprias crianças se transportem para diferentes espaços e tempos. O “embelezamento da brincadeira” é uma habilidade que, **mais tarde, as crianças acabam perdendo ao entrar em contato com as regras do mundo adulto**. Mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa. O brincar é em si um ato de criação. (REDIN, 2009, p.121).⁴⁵

É possível perceber que ao mesmo tempo em que a autora reconhece o faz de conta e a brincadeira como uma habilidade das crianças, ela chama

⁴⁵ Grifos meus.

atenção ao fato de que esta habilidade vai sendo perdida com o tempo, quando a criança passa a ser inserida no mundo adulto. Esse “desaparecimento” da brincadeira ocorre, de acordo com Marcellino (1986), no momento em que há a negação do lúdico em nossa sociedade:

Negado, na sociedade moderna, para o ser humano como um todo, em nome da racionalidade e da produtividade, o lúdico ficou restrito à criança, faixa etária “improdutiva”. Mas, mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado, cada vez mais precocemente. (MARCELLINO, 1986, p.97).

Portanto, mesmo nossa sociedade encarando o lúdico como característica das crianças, tendo em vista que quando algum adulto faz o uso desta habilidade é pejorativamente taxado de “imaturo” ou “infantil”, ele vem sendo negado às próprias crianças, principalmente a partir de seu ingresso na cultura escolar:

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós [docentes] como tempo perdido. Porque isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. (BORBA, 2006, p.35).

Redin (*opt. ct.*) repreende essa falta de espaço do lúdico no mundo do adulto, argumentando que “*somos seres brincantes*”. Porém, menciona que muitas vezes os adultos não são capazes de ingressar nas brincadeiras das crianças sem uma intencionalidade:

Nossa “entrada” nas brincadeiras infantis seja como participantes, expectadores ou proponentes, não deixa de ser marcada pela pedagogização. Estamos sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de alguma habilidade ou competência das crianças, um benefício que possa favorecer a cultura da escolarização. (REDIN, 2009, p.117).

Essa incapacidade de nós adultos e professores ingressarmos despretensiosamente nas brincadeiras infantis não é algo ingênuo. Kishimoto (2012) esclarece que as “*Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências*”, o que aponta para o fato de esta ser uma deficiência de nossa formação:

[...] brincar é ocupar o tempo livre sem o sentido de produção material, é justamente estarmos diante de algo sem saber aonde vamos chegar, indo numa grande viagem de imaginação e isso quem não brinca não vai saber fazer. (PEREIRA, 1994 *apud* REIS, 2002, p.125).

Portanto, é preciso não somente reconhecer o direito das crianças às brincadeiras, mas também proporcionar o espaço e tempo para que elas ocorram, inclusive na escola, tendo em vista que é neste espaço que as crianças passam boa parte de seu tempo quando ingressam na escolarização obrigatória:

Faltam pedagogias que dão voz as crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vida nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2005, p.185).

Mais uma vez reforço a necessidade da formação das docentes que atuam junto as crianças para uma pedagogia da infância, que respeite as crianças como centro do processo e que dê espaço para a brincadeira sem uma intencionalidade.

4.2. Quando elas brincam: as observações de campo

Tendo em vista o direito à brincadeira e a importância de proporcionar espaços para que ela ocorra tanto na escola de ensino fundamental, como na

de educação infantil, este foi um dos aspectos observados em minha pesquisa de campo. Felizmente, na turma de AGIII, a brincadeira esteve sempre presente, em todos os momentos do dia.

Desde o momento em que as crianças chegavam à sala, os brinquedos já estavam disponibilizados ao alcance de todos. Mesmo enquanto a professora propunha alguma atividade para alguns, outras crianças estavam brincando. Todos os espaços do CEMEI eram ocupados por aquela turma, tanto os parques, sala de vídeo, pátio, e conforme mencionado anteriormente, essa professora fazia o uso inclusive do parque da coruja, que estava localizado na EMEF do CAIC.

Já em minhas visitas à turma de primeiro ano, não tive sucesso na tentativa de observar a brincadeira livre. Como é possível verificar no quadro 4, apresentado anteriormente, apenas um espaço era destinado para o dia do brinquedo, que ocorria em um horário as sextas-feiras. Não pude presenciar nenhum dia do brinquedo, mas a professora da turma mencionou que neste dia as crianças vão ao parque da coruja e podem trazer um brinquedo de casa. Realizei as visitas nesta turma as quartas e quintas-feiras, e nestes dias em momento algum verifiquei alguma ida ao parque da coruja.

Em meu caderno de campo existem pouquíssimos registros de alguma atividade lúdica com aquelas crianças. Apenas em um dia pude observar uma atividade que parecia proposta pela professora, vez que ela disponibilizou uma caixa de jogos, que não estava sempre presente na sala:

No final da aula, a professora corrigia os cadernos, e aqueles que já haviam terminado a atividade escolhiam jogos em uma caixa para jogarem sozinhos em sua mesa. (Caderno de Campo A, 23/03/2011).

É importante perceber que não somente este foi o único espaço para o lúdico proporcionado por esta professora, como nesta situação ele é propiciado individualmente, ignorando a riqueza presente nas trocas entre as crianças:

As pesquisas realizadas nos últimos anos, relativas às trocas entre crianças na creche, mostram que as interações entre

"pares" traduzem informações diversas e constituem experiências novas por causa da relativa simetria de competências e de possibilidades de identificação com o parceiro. (VERBA e ISAMBERT, 1998, p.246).

Quanto a algum momento onde houve espaço para a brincadeira livre dentro da sala, esta ocorreu apenas na ausência da professora, sem a sua autorização, a partir de uma brecha que as crianças encontraram na atividade proposta⁴⁶:

A professora saiu da sala por um minuto e todos ficaram agitados: cruzaram a sala para aprender o nome dos colegas que se sentavam longe. Pouco tempo depois estavam todos correndo, fazendo gestos uns para os outros, rindo, e sempre buscando os colegas que se sentavam o mais longe o possível deles. A professora voltou e os mandou sentar. (Caderno de Campo A, 11/05/2011).

Experiências semelhantes a esta foram observadas por Moraes (2010), que também realizou observações em uma turma de primeiro ano para o seu trabalho de conclusão de curso. Sobre estes acontecimentos, ela menciona:

Mas as crianças, felizmente, são transgressoras e não aceitam as ordens passivamente, rompem com as regras, demonstram, através de suas expressões faciais, o desapontamento, reclamam do pouco tempo e espaço concedido à brincadeira livre, ao movimento e a arte, fingem não escutar os pedidos de silêncio e retenção do movimento, se recusam a fazer os inúmeros exercícios para o aprendizado da leitura e da escrita, pedem e gritam pelo parque! Brincam com os materiais escolares, concedendo-lhes novas funcionalidades, os lápis de cor se tornam guerreiros e monstros e a carteira é o campo de batalha. Criam motivos para caminhar pela escola e interagir com as demais crianças e adultos e adultas, ora é água, ora é banheiro, ora é apontar um lápis. (MORAES, 2010, p.41).

⁴⁶ Neste caso, as crianças deveriam consultar o colega ao lado para descobrir como se escrevia o nome dele. Em nenhum momento foram orientadas a sair de seus lugares para realizar a consulta.

Porém em minha pesquisa não foram observados muitos destes momentos de transgressão por parte daquelas crianças. Mesmo assim, pude observar uma conversa que a professora teve com a turma, após uma reclamação feita por um funcionário:

Durante o intervalo, vi um funcionário conversando com a professora. Logo ao retornar para a sala, ela reuniu a turma para alertá-los para o fato de que foram vistas crianças chutando a caixa d'água da escola. Disse que a caixa possui 7.500 litros de água, e que se ela virasse e houvessem alunos embaixo, seria um acidente gravíssimo e que estes alunos iriam morrer. Disse também que eles não devem chegar perto de alguém que faz isso, pois pode sobrar para eles, **e que o intervalo é apenas para brincadeiras calmas, pois o pátio é cheio de armadilhas.**⁴⁷ (Caderno de Campo A, 06/04/2011).

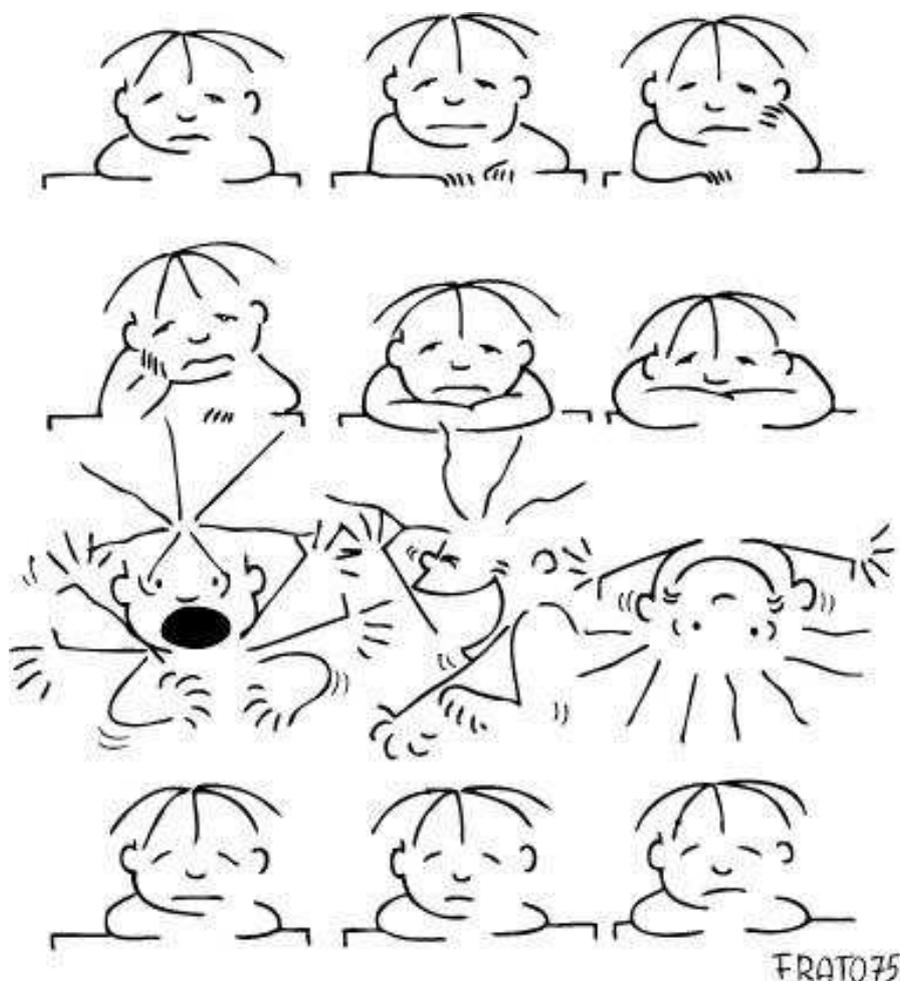
Na hora do recreio as crianças passam a maior parte do tempo no refeitório. A Prefeitura Municipal de Campinas possui um Programa Municipal de Alimentação Escolar⁴⁸, no qual uma alimentação balanceada é oferecida para todas as crianças, e sendo assim, é proibido as crianças trazerem algum alimento de casa, a não ser que por algum motivo específico e que seja justificado pelos pais. Quando as crianças terminam de comer, se dirigem ao pátio em frente ao refeitório.

As crianças que estão “de castigo” por mau comportamento em sala permanecem sentadas, encostadas na parede do refeitório. As outras crianças brincam no pátio, sempre observadas pela professora, que intervém algumas vezes quando algum aspecto da brincadeira a desagrada. Assim, mais uma vez as brincadeiras infantis recebem interferência do adulto, conforme mencionei anteriormente, o que me leva à concordar com Rosemberg (1978) que "*Os comportamentos infantis são cada vez mais rotulados, normalizados, canalizados para seu maior aproveitamento.*"

⁴⁷ Grifos meus.

⁴⁸ Este programa tem suporte no Programa Nacional de Alimentação Escolar, que é um programa federal regido pela Lei nº 11.947/2009.

Portanto, são menos de 15 minutos diários que as crianças tem para brincar durante o recreio, mesmo assim, recebendo interferências da professora. A relevância deste momento de recreio é ilustrada pelo cartunista Tonucci (2008):



O RECREIO

Mais uma vez é notável o brincar como uma característica das crianças, sendo que nesta charge é possível visualizar o descontentamento da criança nos outros momentos em que ela não está brincando.

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 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. (PRADO, 1999, p.115).

Portanto, este é um espaço que não pode ser restrito a apenas alguns minutos do intervalo, é um espaço que é reconhecido como um direito das crianças, e que deve ser respeitado a partir do momento em que elas são reconhecidas como cidadãs conscientes e construtoras de cultura.

4.3. O que as professoras pensam sobre o brincar na escola

Buscando descobrir se as professoras de primeiro ano proporcionavam um tempo e um espaço para a brincadeira, esta foi uma das questões formulada nas entrevistas. As professoras foram questionadas tanto se existia este espaço, bem como se era uma proposta delas ou do projeto pedagógico da escola. Frente a esta questão, a professora Silmara, acompanhada em minhas observações, respondeu que os espaços para brincar em sua sala fazem parte de sua carga horária, e mencionou o dia do brinquedo, os jogos que ela disponibiliza para a turma e os momentos de contação de histórias.

A professora Renata disse que todos os dias garante um momento para as crianças brincarem fora da sala de aula. Mencionou que até pouco tempo atrás, a escola estava sem professora de educação física, e que deste modo ela se apropriava destes horários que já constavam em sua grade curricular para momentos de recreação com as crianças, e que agora que a professora de educação física chegou ela precisaria reformular estes horários, mas que continuará garantindo um espaço para às brincadeiras das crianças. De acordo com ela, esta não é uma proposta do projeto pedagógico da escola, que inclusive nem possui parque, e sim dela, que estando diariamente com as crianças compreende na necessidade deste espaço, e que sempre que as crianças acabam de chegar à escola de ensino fundamental, a primeira pergunta feita por elas é: Que horas nós vamos para o parque? Ela menciona que em sua turma há espaço tanto para a brincadeira livre, como algumas vezes ela propõe brincadeiras para as crianças.

A professora Cecília disse que a brincadeira em sua turma não somente não é algo proposto pela escola, como é apenas da sua prática, pois as outras professoras consideram que ao brincar na escola, as crianças estão “perdendo tempo”. Essa perda de tempo é também revista pelo cartunista Tonucci (2008), ironicamente de forma contrária à mencionada pela professora:



○ TEMPO PERDIDO

Outro problema mencionado por ela é o fato de não haver espaço físico na escola disponível para as brincadeiras, vez que a área da escola é muito pequena, então a brincadeira ocorre dentro de sua sala, na qual ela deixa brinquedos disponíveis ao alcance das crianças. Portanto, sua prática não só é isolada, como é mau vista pelas outras professoras:

Aí um dia uma professora faltou e eu fui para a sala dela, peguei todos os meus brinquedos e levei na sala dela. No outro dia ela falou assim: “ah, agora as crianças não querem fazer nada, só querem ficar brincando, acabou o pré, você colocou isso na cabeça deles

*como?” e eu disse: “mas você não falou que primeiro ano era pré?” e ela falou: “**não...é pré, mas não é pré**”⁴⁹. Eu acho que elas ainda não conseguiram estabelecer que acabou o antigo primário.⁵⁰ (Cecília, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 06/12/2011).*

Para ela, as crianças da sua turma compreendem que brincar não é uma premiação para aqueles que terminam uma atividade, pois os brinquedos estão sempre ali disponíveis, e que mesmo tendo acesso aos brinquedos elas realizam as atividades propostas.

A escola da professora Flaviana participa de um projeto dirigido por uma professora da área de psicologia da Faculdade de Educação da Unicamp, que ela descreveu como um projeto de brincar na escola. Essa participação consta no projeto pedagógico da escola, e todas as professoras das turmas de primeiro ano devem disponibilizar um horário de suas aulas semanalmente para que estudantes de graduação em pedagogia brinquem com seus alunos. Além disso, a professora menciona que no projeto pedagógico há a garantia de que as turmas de primeiro ano vão ao parque todos os dias, e que é necessário este reconhecimento no documento para que este horário seja cumprido. De acordo com ela, todas as turmas do ensino fundamental fazem o uso do parque da escola, porém o tempo de parque vai diminuindo conforme a progressão das séries.

Desta forma, a partir dos dados levantados nas entrevistas, pude perceber que existem três problemas que prejudicam este espaço destinado às brincadeiras na escola de ensino fundamental: a falta de reconhecimento da importância deste espaço por parte das professoras; a não garantia deste momento no projeto pedagógico e na grade curricular destas turmas; e a falta de adequação do espaço físico das escolas, como no caso das professoras Cecília e Renata, pois não existe parque em suas escolas.

O fato de, como mencionou a professora Cecília, o brincar na escola ser considerado pelas outras professoras como perda de tempo, é algo que passa a ser sentido pelas próprias crianças, que aos poucos deixam de perguntar que

⁴⁹ Todos os grifos em trechos das entrevistas são grifos meus, destacando informações relevantes para meu trabalho.

⁵⁰ Grifos meus.

horas irão para o parque, e passam a reconhecer que na escola de ensino fundamental não há espaço para brincadeira. No estudo de Corsaro e Molinari (2005) as crianças da pré-escola deixavam explícito em suas falas que elas reconheciam essa característica da escola elementar:

In addition to age, the children often talked of elementary school as a place where children did lessons and had homework (*I compiti*). Here again, siblings were important. Sofia painted out that her sister had little time for fun during the easter break because she had so much "*I compiti*". Thus one aspect of the social representation of the first grade was clearly that it would be a place more for work than for play, as compared to preschool.⁵¹ (CORSARO e MOLINARI, 2005, p.54).

Um acontecimento semelhante foi relatado pela professora Solange, uma das professoras de AGIII entrevistadas, que foi um fato ocorrido assim que ela assumiu seu cargo e precisou atuar por 6 meses como professora em uma turma de primeiro ano:

Eu lembro como se fosse hoje, um menininho super catatauzinho, de seis aninhos, já tinha começado essa coisa dos 6 anos, e aí ele chegou e falou assim: "Pro, qual é a hora do parque?". Aí eu olhei para a cara dele e fiquei assim né... Que resposta eu vou dar pra uma pessoa dessa? Acabou de sair da creche... Primeiro dia de aula dele... Aí um outro menino, do segundo ano, olhou para ele e falou assim: "Aqui não tem parque". Ele arregalou os dois olhos em mim, assim tipo: ai meu deus, que lugar que eu vim parar! Ele falou: "Não tem parque? E como que a gente brinca?" e o outro falou assim: "Ó, mais tarde tem a educação física". (Solange, professora responsável por agrupamento III, em entrevista concedida em 29/03/2012).

Deste relato é possível perceber que assim como as crianças de Módena perceberam que a escola elementar seria um lugar de menos brincadeiras e mais lições, as crianças que frequentavam essa escola de

⁵¹ Além da idade, as crianças geralmente se referiam à escola elementar como um lugar onde as crianças faziam exercícios e lições de casa. Aqui novamente parentes são importantes. Sofia figurou que sua irmã teve pouco tempo para diversão durante o feriado de páscoa porque ela tinha muita lição de casa. Assim, um aspecto da representação social do primeiro ano é o de que claramente aquele seria um lugar mais para trabalho do que para brincar, se comparado a pré-escola. Tradução minha.

ensino fundamental reconheciam que não havia um espaço para a brincadeira naquele lugar, a não ser as aulas de educação física, fato este que foi recebido com surpresa por uma criança recém-saída da educação infantil.

Acontecimento semelhante foi relatado por minha orientadora, que ouviu da professora da universidade de Milão, Susanna Mantovani⁵², especialista em educação infantil, que em uma fala em um congresso contou que sua filha, antes do ingresso no ensino fundamental, a perguntou se lá continuaria havendo espaço para a brincadeira, questionando: “Será que lá eu vou me divertir tanto como me diverti até agora?”.

Portanto, é preciso repensar a ausência destes espaços na formação destas crianças, como reconhece Kishimoto (2012). Para isso, não faltam teorias que trazem a importância do brincar para as crianças, resta apenas o reconhecimento formal dentro das escolas, e na formação das professoras que atuam com estas crianças.

⁵² Relato feito pela minha orientadora, Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, sobre a fala de Susanna Mantovani no encerramento do congresso nacional Nidi e Infanzia ocorrido em 1996, na Itália.

REFLEXÕES FINAIS

“Se eu pudesse voltar, eu voltaria!”

Uma das propostas deste trabalho foi a de analisar quais são as práticas pedagógicas que estão sendo postas em prática pelas professoras de primeiro ano, que passaram a receber crianças de seis anos de idade em suas turmas. Considero que esta seja uma questão importante, principalmente pelo fato de esta legislação ter sido aprovada sem um diálogo prévio com estas professoras, e também pelo fato de que:

Os ministérios da educação publicam documentos com os quais é possível concordar quase totalmente. Na prática, o que ocorre é diferente. A profunda dissociação entre discurso e prática contribuiu para fazer com que, por toda parte, impere o “faz de conta”: faz de conta que os professores ensinam e faz de conta que os alunos aprendem. (FERREIRO, 2007, p.65).

Mesmo levando em consideração que Ferreiro está inclusa no contexto de outro país, por se tratar de uma pesquisadora argentina, essa falta de coerência das políticas com as práticas também ocorrem em nosso país, tendo este sido um fato observado nessa pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso, como mencionado anteriormente.

As professoras entrevistadas foram convidadas a se posicionar sobre esta política, e a maioria das professoras se manifestou negativamente frente ao ensino fundamental de nove anos. A professora Silmara, que foi acompanhada nas observações de campo, não opinou objetivamente se é a favor ou contra as crianças de seis anos frequentarem agora o ensino fundamental.

A professora Solange, docente de agrupamento III, não somente se posicionou contrária como demonstrou ter ciência de qual é o discurso elaborado pela secretaria da educação por trás desta mudança:

Para mim é um jogo político. Porque você sabe que se ganha por cabeça no fundamental. Então porque eles puseram esse povo todo

lá no fundamental? Para poder ganhar por cabeça. Olha quantas crianças de seis anos foram para lá. Na escola do lado nem tem vaga. Eles falam “ah, mas é para ter mais um ano de estudo”, não, não é. Porque hoje em dia o pessoal procura mais a creche. [...] lá do meu lado, a criança tá na barriga e a mãe já está fazendo o cadastro. Eles vão sempre na escola. Então não é que eles vão ter mais oportunidades, eles já estão na escola, desde bebês! Tem oportunidade. Então para mim é isso, é um jogo político, se estivesse valendo a pena, se estivesse sendo bem elaborado, se estivesse sido bem planejado, as crianças no 3º ano saberiam ler e escrever bem redação, e tudo o mais. E não sabem. Então alguma coisa está errada. (Solange, professora responsável por agrupamento III, em entrevista concedida em 29/03/2012).

Ainda, a professora Solange mencionou que as crianças de seis anos perdem um ano que poderiam aproveitar ainda na instituição de educação infantil. Opinião semelhante é a da professora Flaviana, professora de primeiro ano que trabalha com a pedagogia Freinet, e também não concorda com a mudança:

*Para que colocar as crianças de seis anos na escola? Por que não pensar em uma outra forma de organizar isso politicamente, de a educação infantil também ser um espaço reconhecido? [...] Eu acho que eles ainda deveriam estar na creche. Porque assim, eu acho que o trabalho que eu faço caberia no ensino fundamental e caberia na creche, só que eu acho que é por essa questão de ter na educação infantil esse espaço garantido. Eu acho que **é mais uma questão de reconhecer o espaço da educação infantil do que simplesmente puxar pro fundamental.** (Flaviana, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 19/04/2012).*

Esta falta de reconhecimento da educação infantil é algo que foi percebido no decorrer deste trabalho, quando menciono que, embora a legislação referente ao ensino fundamental foi alterada após esta mudança, a legislação referente à educação infantil permaneceu a mesma, como se nada tivesse acontecido. Quanto a isso, Klein (2011) complementa:

O aparente descompasso entre as políticas para o ensino fundamental e as políticas para a educação infantil pareceram “disputar” as crianças de seis anos para uma determinada proposta de educação e de ensino. Nesse sentido, mais do que entender o E.F. de nove anos como uma medida de ampliação

do direto à educação, considero que ele está em curso com a principal motivação de antecipar o processo de alfabetização formal das crianças, ou seja, a ampliação do E.F. tem como objetivo a alfabetização das crianças aos seis anos de idade. (KLEIN, 2011, p.218).

Este “descompasso” nas políticas públicas para a educação infantil no Brasil também é percebido por Canavieira (2010), em sua dissertação de mestrado. Quanto a isso, a autora menciona na conclusão de sua pesquisa que *“As análises apontam para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica”*, o que acaba de ser decretado com a recente Deliberação CEE/SP 111/2012, que deixa de reconhecer as profissionais de creche como participantes da carreira docente, não exigindo mais a formação em ensino superior no curso de Pedagogia para a atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos, o que concretiza com a predição de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) sobre estarmos diante da *“morte anunciada da educação infantil no Brasil”*.

Outra das reclamações das professoras entrevistadas foi a falta de uma reorganização do espaço físico para o recebimento das crianças de seis anos. Mesmo assim, até mesmo a escola onde foram realizadas as observações, que possui uma estrutura física adequada, aparentemente não tem se utilizado disso para proporcionar um bom acolhimento destas crianças:

*[...] eles tem o dia da educação física, e o dia do brinquedo que eles tem às sextas-feiras. No mais eu não vejo essas crianças circulando por aí, eu não vejo elas brincando, mesmo quando eu passeio com as minhas pelo lado de lá. Então eu acho que **é como se o ensino fundamental estivesse tampando a respiração dessa criança**, porque eles foram para lá e eles nem alcançam o pé no chão daquela cadeira, e o formato continua o mesmo. (Raquel, professora responsável por agrupamento III, em entrevista concedida em 17/10/2011).*

Essa continuidade em um mesmo formato de escola é observada por uma falta de compreensão de criança por parte das professoras, o que nos

remete a uma falta de diálogo, e falta de formação para a pedagogia 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. (BARBOSA, 2007, p.1076).

Este também foi um ponto criticado tanto pelas professoras de ensino fundamental, e a professora Renata se utiliza também de sua experiência escolar pessoal para ter observado este aspecto:

*[...] a partir do momento em que aquela criança entrou no ensino fundamental, ela é pensada como aluno. [...] Olha, **se eu pudesse voltar eu voltaria, as crianças voltariam a entrar com sete anos.** Porque a criança passou a entrar com seis anos, então agora ela fica nove anos no Ensino Fundamental, e eu particularmente não acredito que é com esse um ano a mais no fundamental que essa criança vai aprender mais, que ela vai aprender mais cedo, que ela vai aprender mais rápido. Não concordo, não penso isso. Como eu já trabalhei com crianças que chegavam na primeira série com sete anos, e acho que porque eu tenho esse histórico também que eu mesma fui há muitos anos atrás para a primeira série com sete anos e passei tranquila, mesmo sem fazer pré-escola, pelo processo de alfabetização, então eu se pudesse voltaria, mudaria essa lei, e passaria a educação infantil tranquilamente dos zero a seis, ensino fundamental a partir dos sete anos. E isso me faz responder com mais convicção ainda quando **eu vejo no cotidiano que isso não foi pensado, as especificidades dessa criança não foram pensadas,** ‘ah, tá bom, antecipa na lei, e ó, a gente não pensa em nada aqui, a escola continua sendo a mesma, tendo a mesma estrutura para receber essas crianças’. (Renata, professora responsável por primeiro ano, em entrevista concedida em 09/05/2012).*

Esta mesma professora, conforme mencionado anteriormente, descreve que mesmo tendo um discurso por parte da escola para realizar uma prática diferenciada nesta turma, há uma burocracia por parte das secretarias da educação de cobrar um ritmo e um conteúdo único para a turma toda. A professora assume que burla essas burocracias quando necessário, tendo em

mente que as crianças tem tempos e especificidades próprias, o que vai de encontro com a sugestão de Faria (2007), de uma escola que respeite os direitos das crianças:

Cabe então, à vontade política e à intencionalidade educativa driblar a escola reprodutora do individualismo, transformá-la num coletivo produtor das culturas infantis e também transformar os/as alunos/as em crianças-estudantes-participativas da construção da realidade social. (FARIA, 2007, p.8).

Nas observações para esta pesquisa pude perceber que por mais que a professora de primeiro ano observada reconheça a importância do lúdico e da articulação com a educação infantil em uma de suas falas, as suas práticas pedagógicas se assemelham muito às da antiga 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, e não tem semelhança nenhuma com as práticas pedagógicas da turma de Agrupamento III observado, principalmente no que diz respeito à brincadeira livre, que não foi encontrada na turma de primeiro ano. Essa incoerência não é de responsabilidade única e exclusiva desta professora, pois como mencionei em capítulos anteriores, a própria implantação da política do ensino fundamental de 9 anos foi contraditória e sem ter estabelecido um diálogo com as docentes responsáveis por implantá-la na prática.

As professoras entrevistadas não só mostraram-se descontentes com essa política, como disseram que a mesma não contempla as especificidades das crianças de seis anos de idade, seja pelo fato de que o próprio tempo do Ensino Fundamental, conforme mencionado pela professora Cecília, não respeita a diversidade e os tempos de cada criança; seja pelo fato de que não foram todas as escolas que tiveram o seu espaço físico reorganizado para receberem estas crianças: o parque nem ao menos foi pensado na maioria das escolas de ensino fundamental, muitas delas ainda mantiveram um tamanho de carteiras inadequado às crianças menores.

Mesmo tendo encontrado em minha coleta de dados um caso de uma escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental que estão atualmente em diálogo na tentativa de garantir uma transição para as crianças,

e de fazer com que essas turmas de primeiro ano funcionem de maneira diferenciada, este estudo mostrou que isto não tem ocorrido atualmente, e que foi possível perceber na fala da maioria das professoras que não falta vontade para que isso ocorra, sendo este também um caso que necessita de vontade política e de um maior diálogo para que isto seja viabilizado.

Meus dados mostram ainda que as professoras de ensino fundamental que realizam práticas diferenciadas, colocando as crianças como o centro do processo, dando espaço para as brincadeiras e as relações entre as crianças, não tiveram a necessidade de reformular as suas práticas em função da chegada das crianças de seis anos, pois já realizavam um trabalho pedagógico que as respeitava. Mesmo assim essas professoras notaram uma relação diferente destas crianças com a escola de ensino fundamental e um rompimento com a etapa da educação infantil.

Para finalizar, o acontecimento relatado por Solange, professora entrevistada, o comentário da pesquisadora Susanna Mantovani (relatado por Faria, ver nota 52), e o relato trazido por Corsaro e Molinari (2005), mostram que as crianças não só estão conscientes de qual é o papel da escola de ensino fundamental e o que elas estão perdendo em relação à educação infantil, como também manifestam sua opinião sobre isso, optando por continuar na escola de educação infantil caso fosse possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

AMAD, Maristela da Costa. **Pense nas crianças mudas, telepáticas...** Ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Último acesso em: 28 de junho de 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. IN: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais**. Brasília : MEC, 1994, p. 88-92.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e DELGADO, Ana Cristina Coll. (orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.19-36.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 212- 227.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna. (org.). **O tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004, p.19-29.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.33-46.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 16 de maio de 2012.

BRASIL. (Constituição de 1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 3 de maio de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 3 de maio de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 3 de maio de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 3 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: o ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009, p.VII-XIV.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME Nº09/2011 – Anexo I. NAED NORTE (2011). Disponível em: <<http://naednortecampinas.blogspot.com/2011/09/resolucao-sme-n-092011-dispoe-sobre-as.html>>. Acesso em 14 de março de 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana O. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. Dissertação (Mestrado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2010.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. **I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School**. New York – USA: Carolyn Pope Edwards Foreword, 2005.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p.83-103.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina. (org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.5-8.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena

infância : como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?. In: Small Size Paper. (Org.). **Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009, v. , p. 103-125.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 3ª edição revista e ampliada, 2012, p.97-114.

FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.55-66.

FINCO, Daniela e OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.55-80.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. 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.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.67-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>>. Último acesso em: 23 de abril de 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 3ª edição revista e ampliada, 2012,p.45-61.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 13 (48) – set/dez. p. 181-193, 2005.

KLEIN, Sylvie Bonifacio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. Dissertação. (Mestrado). São Paulo (SP): Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2011.

LEI FEDERAL nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 23 de abril de 2012.

LEI FEDERAL nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 23 de abril de 2012.

LEI FEDERAL nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em 16 de julho de 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e infância – O furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990, p. 53-90.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. In **Comunicare**. Campinas: IAC. Ano 4, nº7, 1986, p.89-99.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/10/2005. (2005a). Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/)>. Último acesso em: 03/05/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, de 8 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 14/07/2005. (2005b). Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/)>. Último acesso em: 03/05/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/07/2007. Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/)>. Último acesso em: 03/05/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MORAES, Carla Jaqueline de. **Brincar...Lá não tinha dia, era todo dia!** Como a criança que frequentou a creche e a pré-escola se manifesta frente aos espaços e tempos propostos para a brincadeira livre no ensino fundamental de nove anos. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MORENO, Gilmara Lupion e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca e PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009, p.37-50.

PINHELLI, Fernanda Valverde. **Não empurrem! Não tenho pressa de crescer:** uma análise sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. 2007.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.91-115.

PRADO, Patricia. As crianças pequenininhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, Campinas, n.28, 1999, p.110-118.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RABITTI, Giordana. **À procura da Dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.115-126.

REIS, Magali. Ela ficava fazendo cerimônia!: entrevistando jovens, falando de infância... In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p.113-130.

ROSEMBERG . Educação para quem ?.**Ciência e Cultura** v. 28, n. 12, p. 66-71, 1978.

SANTOS, Leia Terra Domingos dos. **O brincar no Ensino Fundamental de nove anos**: uma temática a ser discutida. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. 2007.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Prefácio. In: Vários Autores. GEPEDISC – culturas infantis (orgs). **Culturas infantis em creches e pré-escolas- estagio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.VII-XI.

SILVA, Silvia Madureira e Souza. **É lá que a gente aprende?** A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. 2005.

SOBRINHO, José Amaral e PARENTE, Maria M. de Alencar. **CAIC**: Solução ou problema?. Brasília: IPEA, 1995.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 245-258.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista: Professora de 1º ano de Ensino Fundamental

Com a implementação do ensino fundamental de 9 anos, as crianças passam a freqüentar a escola obrigatória aos 6 anos de idade, no 1º ano, que corresponderia, segundo a legislação com o último ano da pré-escola, e se configura como um período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Esta legislação coloca que a educação para estas crianças deve ser diferenciada do que seria ofertado nas antigas 1ª séries, que hoje estão no 2º ano. Partindo destes pressupostos, quais as diretrizes curriculares que você e as demais professoras e professores, utilizam para o trabalho com as crianças do 1º ano? Minha pesquisa está interessada em conhecer o trabalho docente realizado com estas mudanças nas políticas públicas da educação.

1. Há quanto tempo você trabalha como professora na rede municipal de Campinas? Já assumiu turmas do 1º ano outras vezes?
2. Você já assumiu turmas da 1ª série do Ensino Fundamental, quando era de 8 anos?
3. Que tipo de trabalho docente tem sido realizado com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental?
4. Houve algum diálogo com as professoras de Educação Infantil que atuavam com estas crianças anteriormente? Alguém teve esta preocupação no processo de transição entre a pré-escola e o primeiro ano de ensino fundamental?
5. Você recebeu alguma orientação ou formação da rede municipal de Campinas com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos? Se sim, em que foi útil?
6. Quais são as diferenças perceptíveis das crianças de 7 anos para as de 6 anos em sua relação com a escola de Ensino Fundamental?
7. Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, quais foram as mudanças curriculares da 1ª série, com crianças de 7 anos, e do 1º ano, com crianças de 6 anos? Houveram mudanças que contemplem as especificidades das crianças de 6 anos?
8. O que você pensa sobre a organização do espaço e do tempo destinado às crianças de 6 anos na escola de Ensino Fundamental? Ele contempla as especificidades destas crianças?
9. Há um tempo e espaço para as crianças brincarem durante o seu período na escola? Esse espaço é previsto no projeto pedagógico da escola? Você tem estudos sobre o lúdico? Você acha que o brincar também faz parte da vida das crianças na escola?

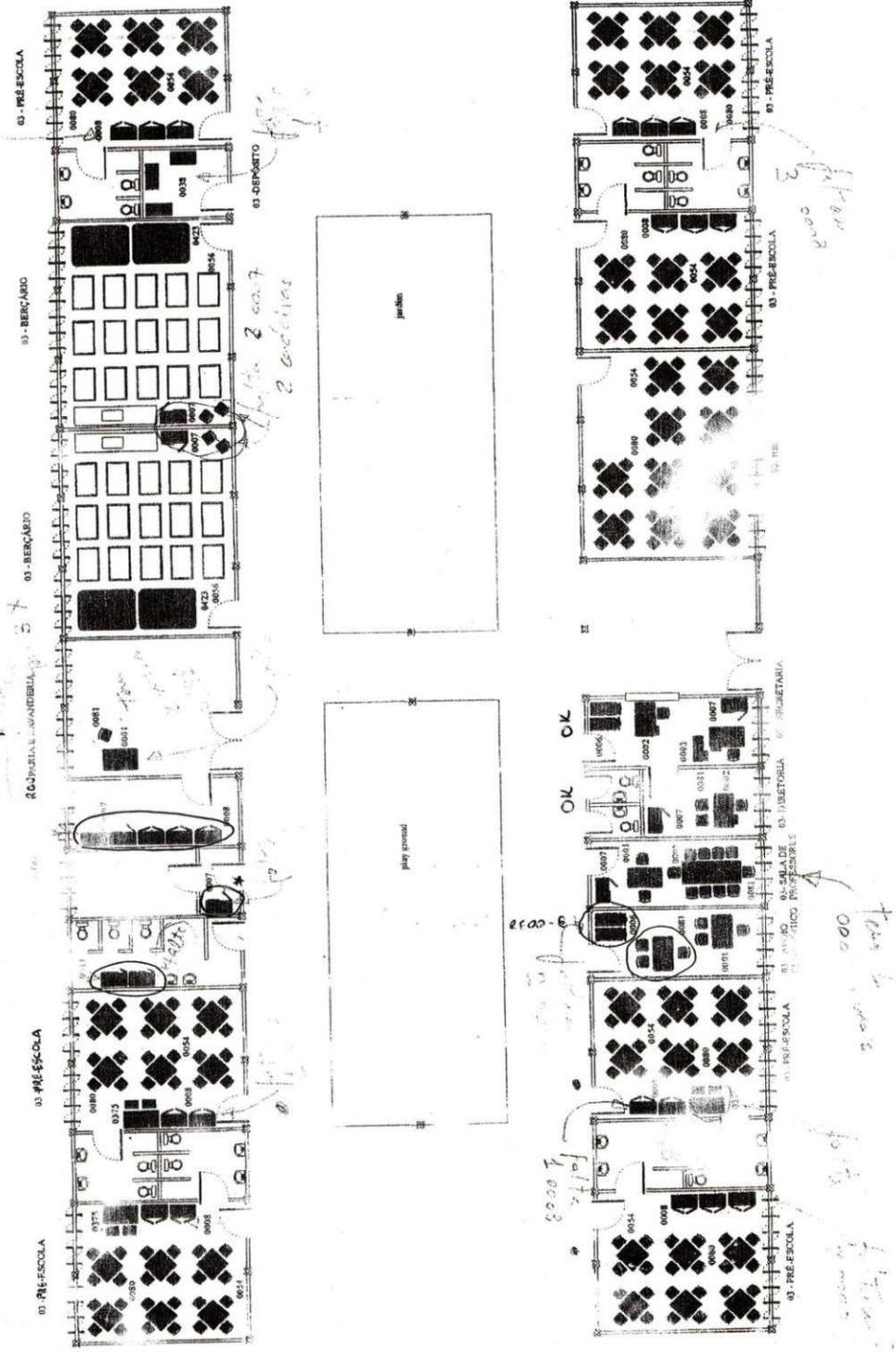
Roteiro de Entrevista: Professora de Agrupamento III da Educação Infantil

Com a implementação do ensino fundamental de 9 anos, as crianças passam a freqüentar a escola obrigatória aos 6 anos de idade, no 1º ano, que corresponderia, segundo a legislação com o último ano da pré-escola, e se configura como um período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Esta legislação coloca que o ensino para estas crianças deve ser diferenciado do que seria ofertado aos alunos e alunas das antigas 1º séries, que hoje estão no 2º ano. Partindo destes pressupostos, o que mudou no trabalho docente com as crianças que freqüentam o Agrupamento III? O que você pensa sobre as crianças de 6 anos passarem a fazer parte da escola de ensino fundamental? Minha pesquisa está interessada em conhecer o trabalho docente realizado agora com estas mudanças nas políticas públicas da educação, que atingem não só o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil.

1. Há quanto tempo você trabalha como professora na rede municipal de Campinas? Você já assumiu turmas do Agrupamento III outras vezes?
2. Que tipo de trabalho docente você tem realizado com as crianças dos Agrupamentos III?
3. Você consegue trabalhar com as crianças dando espaço tanto ao lúdico quanto à cultura escrita? Na sua EMEI isso é um objetivo? Se sim, vocês alcançam?
4. Você já assumiu turmas do Agrupamento III quando este era freqüentado por crianças de 6 anos?
5. Houve mudança perceptível nas EMEIs após as crianças de 6 anos passarem a freqüentar o Ensino Fundamental?
6. Houve algum diálogo com as professoras de Ensino Fundamental que começaram a receber estas crianças?
7. Como você faz a passagem das crianças de sua turma para o Ensino Fundamental?
8. O que você pensa sobre as crianças de 6 anos passarem para o Ensino Fundamental? Ele contempla as especificidades destas crianças?

PLANTA DO CEMEI – CAIC ZEFERINO VAZ

PF20 - PROJETO FLEXIBILIZADO 20 SALAS - Creche



Ao Contrário, as Cem Existem

Loris Malaguzzi

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e
nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do
corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir um mundo que já
existe
e de cem roubaram-lhe
noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

PÔSTER DE APRESENTAÇÃO DESTE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

UNICAMP

Faculdade de Educação

É pré, mas não é pré: A criança de seis anos no Ensino Fundamental

Autora: Sandra Bonotto (sanbonotto@gmail.com)
Orientadora: Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Fariá (cripea@unicamp.br)
Segundo Leitor: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (toledo@unicamp.br)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – GEPEDISE – Culturas Infantis.

Palavras-Chave: educação infantil; ensino fundamental de nove anos; crianças de seis anos; escolarização antecipada; sociologia da infância.

Este trabalho teve como objetivo observar as implicações da Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna o Ensino Fundamental obrigatório a partir dos seis anos de idade, em uma sala de primeiro ano de Ensino Fundamental, e nas práticas de professoras destas salas de primeiro ano.

É preciso (re)retornar a discutir o que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade. É esse fracasso que já fez com que inúmeras proposições viessem à tona e submergissem no cenário educacional brasileiro [...]. Não ocorreu até agora, uma única proposta de política pública efetiva que colocasse o professor como portador de saber, com uma carreira promissória e salário decente. (Abramowicz, 2006, p.322-323).

Os procedimentos metodológicos utilizados partem de uma abordagem qualitativa, tendo sido realizada uma pesquisa com inspiração etnográfica, pautada na pesquisa de Corsaro (2009) que reconhece as culturas infantis e a reprodução interpretativa das crianças. Os principais métodos de coleta de dados foram observações, entrevistas e análise documental.

Na pesquisa de campo pode perceber que a prática pedagógica com as crianças da turma do primeiro ano observado é a mesma que a da antiga primeira série. As entrevistas mostram que esta política não é aprovada tanto pelas professoras de Agrupamento II da Educação Infantil quanto pelas de primeiro ano, como é possível observar em algumas de suas frases.

O objetivo central foi proporcionar que as professoras dessas crianças de seis anos se posicionassem frente a esta política, tanto as docentes de Ensino Fundamental, que passam a assumir estas crianças quanto as docentes de Educação Infantil, que antes eram as professoras que recebiam as crianças desta faixa etária.

“O ENSINO FUNDAMENTAL ESTÁ TAMPANDO A RESPIRAÇÃO DESSA CRIANÇA”

“SE EU PUDESSE VOLTAR, EU VOLTARIA”

“SEUS DEVERIAM TER AINDA O SEU ESPAÇO GARANTIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Também na escola os adultos acreditam que as crianças não têm as suas preocupações, os seus sentimentos e os seus problemas. Por isso ensinam e pedem às crianças que escutem, recorrem e repetam. A isso tudo chamam de aprender. Na escola acreditam que as coisas mais importantes a serem feitas em casa são as lições de casa e que não vale a pena brincar, desenhar, ou estar com os amigos. Dizem que essas coisas são perda de tempo. Ao seis anos, ao contrário, a criança possui seis anos de história, seis anos de conhecimento e desenvolveu a quase totalidade das suas potencialidades. E permanece só com as coisas que conhece, que sente e que sabe fazer. (Tonucci, 2006, p.122).

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

CORSARO, William A. Metodologias etnográficas no estudo da cultura das crianças das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

TONUCCI, Francisco. As propostas atuais na escola. In: TONUCCI, Francisco. A solidão da criança. Autores Associados, 2006, p. 122.

RETIRE AQUI A BIBLIOGRAFIA COMPLETA DESTE TRABALHO!