

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FERNANDA PINHELLI FRANZOI**

**NÃO EMPURREM! NÃO TENHO PRESSA DE CRESCER:  
Uma análise sobre o Ensino Fundamental de Nove anos.**

**Campinas**

**2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FERNANDA PINHELLI FRANZOI**

**NÃO EMPURREM! NÃO TENHO PRESSA DE CRESCER:  
Uma análise sobre o Ensino Fundamental de Nove anos.**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

**Campinas**  
**2007**

---

**Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria**  
**Orientadora**

---

**Profa. Dra. Elisandra Girardelli Godoi**  
**Co-orientadora**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai!

A toda a população brasileira, que com o pagamento de seus impostos, me concedeu a oportunidade de ter frequentado uma universidade pública.

As crianças, razão desse estudo.

A Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, que com suas sábias sugestões e orientações me ajudou na construção desse trabalho.

A Profa. Dra. Elisandra Girardelli Godoi que gentilmente aceitou ser a co-orientadora e trouxe importantes considerações com suas orientações.

Ao grupo de orientação de TCC: Nélia, Léia, Lena, Carol, Mari Estela e Jéssica, por tudo que dividimos e construímos juntas durante esse ano.

Aos meus pais Antonio e Fátima, por estarem presentes em todos os momentos.

Ao meu esposo e companheiro César, pelo apoio e compreensão de minha ausência em muitas tardes de sábado e domingo.

A irmã e amiga Paulinha.

As professoras que participaram da entrevista.

As amigas Luciane e Luciane por dividirem dúvidas, leituras e alegrias.

Ao meu cunhado Junior, pela paciência em escanear e configurar figuras e imagens para esse trabalho.

## RESUMO

Essa pesquisa buscou entender a saída das crianças de 6 anos da Educação Infantil e o ingresso delas no Ensino Fundamental de nove anos, discutindo a formação das professoras sem antagonizar lúdico e letramento. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica, documental, coleta de dados nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo) das professoras, pesquisa de campo em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental e entrevistas com professoras da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Campinas.

O foco da pesquisa esteve voltado em verificar que tipo de formação as professoras que estavam trabalhando pela primeira vez com crianças de seis anos recebiam. Seria uma formação em defesa do lúdico ou do letramento? A arte e a infância estavam presentes nessa formação? Ficou claro que existe a preocupação da secretaria de Educação desse município em pensar alternativas para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, como foi o caso de organizar os HTPCs no centro de formação. No entanto, durante os HTPCs não se privilegiou apenas o lúdico e o letramento, houve também uma valiosa preocupação com a alfabetização. Os elementos arte e infância aparecem discretamente, às vezes como didatização das atividades propostas. Através da coleta de dados e da bibliografia pesquisada, pude levantar a hipótese de que existem momentos em que as professoras reconheciam que as crianças precisavam ter espaço para a produção das culturas infantis, paralelo a preocupação em organizar ambientes que proporcionavam não só o letramento, mas também a alfabetização.

**Palavras Chaves:** Educação Infantil; Ensino Fundamental de 9 anos; infância; formação de professoras e letramento.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>I – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>09</b>
<b>II – EM DEFESA DE UM ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE PARA A INFÂNCIA</b>	<b>14</b>
<b>2.1 – INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>14</b>
<b>2.2 – O ESPAÇO E O TEMPO COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>20</b>
<b>III – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS</b>	<b>37</b>
<b>3.1 – O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO E COLETIVO NO CENTRO DE FORMAÇÃO</b>	<b>37</b>
<b>3.2 – ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS</b>	<b>41</b>
<b>IV – POR UMA CULTURA LÚDICA E LETRADA</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>69</b>
<b>1 – LEI 11.274/2006 QUE ESTABELECE O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS;</b>	
<b>2 – CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS;</b>	
<b>3 – PLANEJAMENTO ANUAL;</b>	
<b>4 – GRÁFICO PARA SONDAÇÃO;</b>	
<b>5 – FICHA DE AVALIAÇÃO;</b>	
<b>6 – POESIA “AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM”;</b>	
<b>7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM AS PROFESSORAS QUE TRABALHAM NO MUNICÍPIO PESQUISADO.</b>	

## Introdução

*Calvino, em seu livro Lições americanas, dizia que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias.*

*A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante. Spaggiari, 1990 apud Rabitti, 1999.*

O interesse por essa pesquisa<sup>1</sup> surgiu após as novas mudanças na Educação Básica, mais precisamente na Educação Infantil, que deixa de atender crianças de 6 anos, reduzindo essa etapa da educação até os 5 anos e 11 meses, passando o compromisso das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, aumentando assim esse nível de ensino para nove anos. Diante disso, as crianças, meninas e meninos que até então freqüentavam a pré-escola passam a ser incluídas em escolas de Ensino Fundamental.

Assim como consta no 3º Relatório do Programa (Documento que resume a discussão de todos os encontros e seminários) “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação), essa ampliação é uma das metas do Ensino Fundamental prevista no PNE (Plano Nacional de Educação), a qual objetiva que todas as crianças de seis anos sejam matriculadas na escola.

Diante desse contexto a Lei nº11.274, aprovada em 6 de fevereiro de 2006:

*altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. (Brasil, 2006).*

---

<sup>1</sup> Aproveito essa primeira oportunidade para fazer referência ao título do Trabalho de Conclusão de Curso - frase encontrada em uma figura do livro de Francesco Tonucci “Quando as crianças dizem: AGORA CHEGA”.

Refletindo sobre tudo que já li e produzi na Faculdade de Educação/Unicamp, em especial nas disciplinas “Introdução à Pedagogia” – FP 107, “Direito à Infância e Educação” – EP 446 e na disciplina de “Estágio Supervisionado” – FP 206, ministradas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia G. de Faria, percebi que poderia realizar uma discussão um tanto significativa, que conseguisse verificar quais caminhos o Ensino Fundamental de nove anos tomaria agora com crianças mais novas, ou seja, quais as concepções que seriam privilegiadas. No momento em que me refiro às concepções, não quero limitar-me em pensar a concepção de ensino-aprendizagem, mas a concepção de criança, de infância, de letramento e de formação de professoras<sup>2</sup>. Com relação a formação de professoras Faria (2007, p.3) afirma que:

*[...] agora precisamos inverter o sinal e contaminar a educação das crianças das séries iniciais e construir um currículo para uma pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho et al., 2007) centrado na criança de 0 a 10 anos: ampliar a formação teórica para a docência com a cultura lúdica e com as culturas da escrita (mesmo que não seja para a alfabetização sistemática desde as primeiras idades), além da formação em arte. Assim, com esses três eixos, teremos uma pedagogia da infância alicerçada em teorias e pedagogias que não segmentam as faixas etárias, embora estejam atentas para as especificidades de experiências vividas pelas crianças e atentas para as diversas formas de organização do pensamento durante a infância, distinta da poderosa organização alcançada com a escrita.*

Essa nova mudança traz inúmeros questionamentos passíveis de estudos e pesquisas, porém meu maior interesse é o de pesquisar como tem sido a formação das professoras que estão trabalhando com as crianças de seis anos em um município da região metropolitana de Campinas, isto é, descobrir se é uma formação que tem como objetivo apenas priorizar a cultura lúdica ou uma formação que tende somente a enfatizar a cultura letrada.

A lei nº 11.114, de 6 de maio de 2005, altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996). Essa lei visa garantir o acesso a mais um ano de escolaridade, assim o Ensino Fundamental que até então contava com oito anos, a partir de 2.006 conta com nove anos. Essa mudança causa

---

<sup>2</sup> Utilizarei professoras e não professores por ser uma profissão eminentemente feminina.

inúmeros debates no âmbito educacional: de um lado os que defendem, de outro os que rejeitam a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

É necessário ainda refletir sobre as crianças de 5 anos que freqüentarão a Educação Infantil, que tipo de trabalho será desenvolvido com elas? Um trabalho que se volte a prepará-las mais cedo para o Ensino Fundamental, antecipando ainda mais a escolarização?

*[...] se passamos a ter meninos e meninas de cinco e seis anos no Ensino Fundamental, sem garantias de ordem pedagógica, escolarizando as ações infantis, da maneira como sabemos que a escola faz, e apenas para ampliar o quantitativo de crianças com vistas ao Fundef, aí sim teremos graves problemas (Kramer, 2003, p.71).<sup>3</sup>*

Dentre os motivos em defesa da inclusão da criança de seis anos, destaca o argumento de que tornando obrigatória a inclusão dessas crianças, melhora-se a exclusão das crianças de seis anos, principalmente das classes menos favorecidas, que muitas vezes esperando por uma vaga na Educação Infantil acabavam por ficar fora dessa etapa. Outro argumento seria dizer que as escolas de Ensino Fundamental apresentam uma melhor estrutura física, com mais instalações e mais docentes qualificados.

Com relação à adesão e ao contentamento com a nova lei, o “Letra, o jornal do alfabetizador” traz uma reportagem sobre o assunto e dispõe que:

*Pesquisa realizada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais – primeiro estado do Brasil a completar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, feita em 2004, antes da lei federal – mostrou que 98% dos pais e 95% dos professores aprovavam a medida. (Ferreira e Araújo, 2006, p.5).*

Por outro lado, existe a discussão sobre o que será feito com essas crianças que inseridas em uma etapa de ensino tradicional, como é o caso do Ensino Fundamental brasileiro, provavelmente acabarão por ficarem sentadas copiando e treinando a leitura e escrita. A reportagem apresentada pelo jornal “Letra – o jornal alfabetizador”, discute que *Mais tempo para alfabetizar e escolarizar as crianças: é o que pesquisadores, técnicos, gestores públicos, professores e pais vêem nessa ampliação do ensino. Poucos criticam a entrada de crianças aos seis anos na escola (2006, p.5).*

Contrário a discussão acima colocada (por um jornal que tem como público alvo professoras alfabetizadoras) convido a todos os leitores(as) a debruçar sob as considerações destacadas no decorrer desse trabalho, onde discuto em que espaço e tempo serão incluídos: a infância, a arte e o brincar na ampliação do Ensino Fundamental, e que implicações a formação das professoras têm sobre estes fatores junto ao trabalho organizado com as crianças de 6 anos.

O 3º relatório do Programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” (MEC, 2006) mostra que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é tão recente quanto aparenta ser, pois apesar de ter sido um assunto de muita polêmica nestes últimos anos, a presente questão já vem sendo discutida há seis anos atrás, desde que se tornou meta no PNE (Plano Nacional de Educação). Alguns documentos oficiais (Orientações Para a Inclusão Da Criança De Seis Anos De Idade; Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 3º Relatório; Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa e Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais) disponíveis no site do MEC (Ministério da Educação) podem nos mostrar quais foram os caminhos para que determinada mudança pudesse ocorrer.

Esse interesse em aumentar o tempo de duração das séries do ensino obrigatório no Brasil, já acontecia há quatro décadas atrás, mais diretamente no campo das políticas públicas de educação, que objetivavam democratizar o direito à educação à todos os brasileiros. Na história da Educação Brasileira podemos constatar tal preocupação em ampliar o Ensino Fundamental, atual Ensino Fundamental de 9 anos. A Lei nº 4.024, de 1.961 apontava para quatro anos de escolaridade obrigatória, porém havia a preocupação por parte do governo em estendê-la para seis anos de escolaridade até o final da década de 70. A Lei nº 5.692, de 1.971 estendeu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos.

A atual LDB/1996 já sinalizava para uma ampliação do Ensino Fundamental com início aos 6 anos de idade. Isso se tornou mais concreto quando virou meta da educação nacional através da lei nº 10.172/2001 que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação).

---

<sup>3</sup> Atualmente o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

É possível perceber que a Constituição Brasileira de 1988 já previa a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, desde que todas as crianças de 7 anos já estivessem matriculadas.

Em uma reportagem publicada pela revista educação (2005), Francisco das Chagas Fernandes, secretário de Educação Básica do MEC (Ministério da Educação) em 2.005, coloca que o planejamento das ações deve levar em conta que aos 6 anos os alunos precisam aprender de forma lúdica, natural, por meio de brincadeiras e jogos. *O ano inicial não deve ser a antecipação da 1ª série para as crianças de 6 anos, mas um período de transição entre pré-escola e ensino fundamental. Isto é, não se pretende antecipar a alfabetização* (p.42)

É interessante observar que a organização do Ensino Fundamental aconteceu incluindo as crianças de 6 anos. Porquê o Ensino Fundamental de 9 anos não teve outra organização: dos 7 aos 15 anos, por exemplo?

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” alguns fatores levaram a essa organização, entre eles: aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, principalmente as providas de camadas menos privilegiadas, já que as crianças de camadas mais privilegiadas já faziam parte de algum sistema de ensino; e a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.

Essa preocupação em acelerar a escolarização das crianças também já era vista na pré-escola, que muitas vezes acabava ocupando a função preparatória para o Ensino Fundamental. A antecipação precoce dos conteúdos escolares vincula-se aos interesses da nossa sociedade, que é capitalista.

Diante da dicotomia entre a inclusão dessas crianças, busco uma discussão que parte do pressuposto de que é necessário pensar uma proposta pedagógica que realmente seja efetiva para as nossas crianças, talvez essa também seja a hora do Ensino Fundamental repensar sua proposta, que atualmente é tão criticada por diversos teóricos por ser uma escola atrasada. *Se é para manter a escola tradicional, conteudista como é a nossa, eu não ampliaria em mais um ano* (Arroyo, 2005, p.39).

No momento em que proponho repensar a proposta pedagógica, é necessário antes de tudo analisar e discutir que tipo de formação está sendo oferecida às professoras nos cursos

de graduação, formação continuada e em serviço. Será essa uma formação que desvaloriza a arte e o brincar em detrimento da pura escolarização?

Mesmo com o enorme discurso de que a ampliação do Ensino Fundamental seja em defesa de uma melhor qualidade da educação principalmente para as classes menos favorecidas, em alguns sistemas educacionais, pensar a ampliação do Ensino Fundamental significa considerar a criança como uma unidade monetária, visando um maior retorno dos recursos vindos do FUNDEF. Assim, a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não pode se limitar a uma mudança administrativa, há de se ter o cuidado de pensar em todo o processo pedagógico, desde a organização do espaço, passando pelo currículo e avaliação até a formação do professor.

Dessa forma, os encontros regionais realizados em 2003, em diferentes cidades do Brasil com diversos participantes (levantamentos da SEB Secretária de Educação Básica / MEC - Ministério da Educação) apontam que muitas secretarias se interessaram pela ampliação ali discutida, porém ainda aguardavam como seria organizado a questão de recursos financeiros e outros aspectos.

Segundo o relatório do programa,

*Participaram, ainda, dos encontros regionais representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação. (MEC, 2006).*

Para Faria (2007, págio online), no momento em que se discute a alteração da primeira e da segunda etapa da Educação Básica, a Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em creches e pré-escolas, e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, as quatro séries iniciais, é necessário entender que:

*A articulação entre essas duas etapas da Educação Básica é a grande novidade legal das políticas públicas, que ocorre depois da revolucionária primeira etapa, que, no papel, já articula creche e pré-escola como um direito das crianças e das famílias e um dever do estado na esfera municipal.*

É possível afirmar que apesar de já está sendo implementado tanto o Ensino Fundamental de 9 anos, quanto a Educação Infantil até os 5 anos e 11 meses receberão novas diretrizes para subsidiar o trabalho pedagógico. No 3º relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental Para Nove Anos” consta a informação de que muitas discussões já vêm sendo realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o intuito de efetivar essas novas diretrizes.

A Resolução CNE/CEB Nº 3/08/2005, a qual discute as novas nomenclaturas, em seu artigo 2º estabelece que: *a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:*

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

Fonte: “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” – 3º Relatório do Programa. MEC (2006, p.6).

Acredito que nesse borbulhar de mudanças, de rever concepções e metodologias, seja o momento de também repensarmos o 1º segmento do Ensino Fundamental enquanto um sistema de ensino que atende crianças até os 10 anos de idade, pois o que atualmente vemos é o descaso com a infância, práticas que não visam o respeito ao lúdico, a identidade do sujeito e a arte enquanto manifestações linguísticas. Essa questão será problematizada no decorrer da pesquisa.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso será apresentado em quatro capítulos, procurando discutir as seguintes temáticas:

No primeiro capítulo “**Procedimentos da pesquisa**”, descrevo de maneira detalhada como foi construído o tema e os métodos por mim utilizados.

O segundo capítulo “**Em defesa de um Ensino Fundamental de qualidade para a Infância**”, estabeleço uma relação entre o espaço que é proposto pelo Ensino Fundamental e como este acaba por apressar a infância e minimizando a construção das culturas infantis.

O objetivo dessas relações é a reflexão, principalmente por termos crianças de 6 anos incluídas no Ensino Fundamental.

Já o terceiro capítulo **“Formação das professoras”**, defendo uma formação de professoras voltada para a vivência da arte e da infância, o que possibilitaria organizar ambientes para melhor entender as diferentes linguagens produzidas pelas crianças. Também recorro em discutir como tem acontecido a formação inicial e continuada das professoras, fruto de práticas escolarizantes.

No quarto capítulo **“Por uma cultura lúdica e letrada”** faço uma discussão acerca de uma cultura lúdica e letrada que também estejam presentes no Ensino Fundamental, sem privilegiar uma em detrimento a outra. Busco mostrar o quanto as duas são presenças importantes nos espaços da Educação Infantil e nos do Ensino Fundamental.

É interessante ressaltar que em todos os capítulos faço uso de recortes da pesquisa de campo, das visitas aos encontros de HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo) e as entrevistas realizadas com as professoras.

E para finalizar, as **“Considerações Finais”** tem como objetivo concluir o trabalho mostrando as principais relações estabelecidas entre a formação de professoras e as concepções de infância presentes no cotidiano escolar.

## I – Procedimentos da Pesquisa

A presente pesquisa traz a discussão de um estudo de caso, referente à implementação do ensino de 9 anos em um município da região metropolitana de Campinas no estado de São Paulo. Para Ludke e André (1986) apud Rebeschini (2006, p.11), *o estudo de caso caracteriza-se por ter um interesse próprio, com um valor em si mesmo* Rabitti (1999, p.30) completa que: *Sua finalidade não é a pesquisa de causalidade, mas a compreensão daquele caso particular em sua complexidade.*

Apesar da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (anexo, p.69) dispor que os sistemas de ensino terão até 2.010 como prazo máximo para implementar o ensino de nove anos. Os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do Ensino Fundamental em 2004 / Censo Escolar (INEP/MEC). A previsão é de que nos anos posteriores outros sistemas estaduais e municipais também acabarão por aderir.

É necessário entender que o prazo para a implementação foi dado para que os sistemas de ensino possam se organizar financeiramente, já que a ampliação do Ensino Fundamental demanda gastos.

O município pesquisado aderiu ao Ensino Fundamental de nove anos neste ano de 2007, isso me permite levantar a hipótese de que tudo é muito novo, assim práticas que estão sendo adotadas no período da implementação podem ser modificadas nos próximos anos.

Diante de um leque de questões que poderiam ser abordadas, optei em discutir a formação em serviço nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo) das professoras que pela primeira vez, estão trabalhando com crianças de 6 anos na escola.

*[...]o que caracteriza o estudo de caso, em relação a outros métodos de pesquisa, é a focalização de um sistema delimitado...isto é, uma pessoa, uma escola, um programa, uma entidade... Este sistema deve ser estudado em seu estado natural ou, pelo menos, nas condições mais naturais possíveis... Stake, 1992 apud Rabitti, 1999.*

Em um primeiro momento acessei o site do MEC (Ministério da Educação) para obter maiores informações sobre as atuais mudanças que ocorreram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dessa forma, li e refleti sobre as leis, os artigos, os relatórios e os textos da

coletânea “Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos”. Assim, essa foi uma etapa da pesquisa de cunho documental.

Essa pesquisa permitiu entender que a ampliação do Ensino Fundamental foi sendo discutida através do encontro nacional realizado em Brasília no ano de 2004; do seminário internacional de alfabetização e letramento na infância realizado em Brasília em 2004; dos seminários regionais realizados em 2004 em diversas cidades do Brasil: Goiânia, Belo Horizonte, Florianópolis, Rio Branco, Campinas, São Luiz, Recife e em 2005 nas cidades de: Curitiba, Guarulhos, Rio Branco, Belo Horizonte, Porto Alegre, São Luiz, Cuiabá, Belém, Maceió e Natal.

Esses encontros e seminários objetivavam discutir questões centrais sobre esta nova política. Dentre os objetivos desses encontros:

- *Promover o intercâmbio de experiências bem sucedidas, uma vez que algumas secretarias já haviam aceitado iniciar a ampliação (das 159.861 escolas públicas brasileiras, 11.510 já haviam ampliado no ano de 2003);*
- *Apresentar e aperfeiçoar propostas de acompanhamento e avaliação dessa nova mudança;*

Paralelo a essas consultas realizadas no site do MEC fiz um vasto levantamento bibliográfico que discutisse e defendesse as crianças, meninos e meninas, enquanto sujeitos históricos, portadores de direitos, entres eles, o brincar.

A bibliografia italiana também fez parte dessa pesquisa, pois além das leituras realizadas, pude ter o prazer de participar das palestras proferidas no último Cole (Congresso de Leitura do Brasil/2007), onde esteve presentes Marina Manferrari (pedagoga coordenadora do projeto leitura e do projeto creche-teatro da rede municipal de Educação Infantil de Bologna) discutindo o tema “As estórias são caravelas que desbravam fronteiras” e Roberto Frabetti (diretor de teatro da companhia La Baracca e formador de docentes na rede municipal de educação Infantil de Bologna, Itália) que abordou a temática “Garatuja teatral: manifestação da teatralidade da pequena infância e o alfabeto teatral do/a docente na creche e na pré-escola”.

Essas palestras foram fundamentais para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, uma vez que discutia a questão da arte e da formação das professoras (elementos fortemente presentes nesta pesquisa), através de experiências realizadas na Itália.

No entanto, a relação que pretendia estabelecer ainda não se restringia a essa discussão, uma vez que meu maior interesse era o de verificar como os cursos de formação em serviço, especialmente o de uma das regiões metropolitanas de Campinas se colocava a trabalhar essa nova mudança no Ensino Fundamental. Tinha interesse em perceber se havia uma antagonização entre o lúdico e o letramento. Enfim, em quais concepções estavam pautadas essa formação em serviço e conseqüentemente, a prática das professoras.

Assim, meu levantamento bibliográfico não se limitou apenas em pesquisar como as crianças se constituem seres que produzem culturas, mas também com pesquisas e temas que dizem respeito a formação de professoras. Queria investigar através desse levantamento bibliográfico quais eram as concepções de criança e infância que permeiam os cursos de formação inicial e continuada.

Ainda não satisfeita com essa relação, pensei em discutir a questão do letramento e do lúdico no Ensino Fundamental, já que agora em diversas cidades, as crianças de seis anos já não fazem parte da Educação Infantil, mas sim da escola regular. Meus questionamentos iniciais giravam em torno de entender as relações que existiam entre a formação das professoras e a ênfase dada ao trabalho pedagógico por elas proposto. Enfim, seria um trabalho organizado em função apenas de propiciar o letramento ou um espaço organizado para viver a infância? As crianças têm a possibilidade de viver a infância no Ensino Fundamental?

*[...] o pesquisador buscar o maior número de informações sobre o fenômeno, consegue a documentação disponível, lê a literatura sobre o assunto, identifica, se possível, algumas testemunhas privilegiadas – pessoas que conheçam o fenômeno e/ou que estejam envolvidas nele de alguma forma – e decide sobre a exequibilidade do estudo (Rabitti, 1999, p.31).*

Também tinha a intenção de observar qual era a intenção, o objetivo a ser alcançado por essas professoras quando optavam por determinadas práticas pedagógicas.

Desta forma, acreditava que a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico não seriam suficientes para levantar hipóteses acerca dos assuntos que me instigavam. Foi então que resolvi visitar alguns encontros de HTPCs realizados no centro de formação do município, a fim de entender melhor a dinâmica dessa formação em serviço. *Ao estudar um aspecto, não nos limitamos a uma só fonte de dados (Rabitti, 1999, p.3).*

Aproveito o momento para destacar a preocupação da secretaria de Educação desse município em pensar estratégias de formação, ou seja, possibilidades de estudo coletivo a respeito da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, além dos momentos já previstos na carga horária semanal do professor. É interessante destacar que além dessa formação em serviço, ainda existe a oferta de outros cursos que exploram diversas temáticas.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi construída no momento de transição e de uma nova política pública, portanto, no momento em que a rede estava buscando diversas estratégias para sua efetivação.

No entanto, se meu objetivo era o de verificar a formação proposta e a prática pedagógica que se materializava nos espaços educativos, acreditava ser de extrema importância realizar uma pesquisa de campo em uma sala de crianças de seis anos no Ensino Fundamental do município.

Além das visitas nos HTPCs pude pesquisar durante dois meses em um sala de 1º ano em uma escola na periferia da cidade. No momento das visitas atentava-me para alguns pontos delimitados neste estudo, entre eles: qual era a preocupação central da professora diante de meninos e meninas que aos seis anos de idade já estavam no Ensino Fundamental; a relação que a professora estabelecia entre as práticas de leitura e escrita; que tempo e espaço existiam para o brincar; e se a formação dada pela secretaria de Educação era levada em conta pela professora.

Enquanto na sala do 1º ano me detinha aos aspectos descritos no parágrafo anterior, no centro de formação minha observação girava em torno de perceber qual era o enfoque dado à formação dessas professoras. Seria o de alfabetizar? O de letrar? O de brincar? Ou seria a junção de todos eles? Pautava-se em uma formação que usava a arte como expressão? *As técnicas para coletar os dados, são principalmente, a observação, a entrevista, a análise dos documentos* (Rabitti, 1999, p.32).

Depois de um tempo de pesquisa na sala do 1º ano e de conversas com a professora, levantei a hipótese de que no início do ano não havia grandes preocupações por parte da secretaria da Educação com relação à leitura e a escrita, porém no decorrer do ano havia algumas exigências pautadas em um trabalho voltado a leitura e escrita.

Apesar de estar atenta aos diversos pontos descritos acima, ao final da pesquisa acabei por colocar o roteiro de uma entrevista realizada com duas professoras que trabalham com as crianças no Ensino Fundamental. Mesmo não estando no meu roteiro inicial de pesquisa, acredito que a entrevista poderia me mostrar mais de perto a concepção de infância, criança e escola que me detinha a observar. Além de tudo isso, a entrevista me oportunizava um momento de trocas de idéias, poderia melhor entender o que a professora queria dizer, uma vez que a entrevista me possibilita a interação com quem entrevisto.

*Discutindo observações e entrevistas com sujeitos interessados, o pesquisador tem a oportunidade de confrontar suas impressões com as das pessoas envolvidas, de redimensionar alguns aspectos ou de colocar outros em relação com determinadas situações.* (Rabitti, 1999, p.34).

Assim, a entrevista não estava planejada desde o início da pesquisa, resolvi fazê-la apenas ao final do estudo.

*O plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa, as idéias mudam, as perspectivas se modificam [...] e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam-se.* (Rabitti, 1999, p.31).

É interessante deixar claro que em função do tema investigado ser um assunto consideravelmente recente, além do uso de teorias e leis, também utilizei revistas não acadêmicas que traziam reportagens em forma de polêmicas, discutindo diferentes idéias e posturas com relação às mudanças que estão acontecendo.

## **II-Em defesa de um Ensino Fundamental de qualidade para a Infância**

### **2.1 – Infância: algumas considerações**

Apesar de entendermos que a infância é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, limitarei em discutir suas dimensões no campo da sociologia e antropologia. É através da publicação de Ariès nos anos 70 que o aparecimento da noção de infância começa a fomentar e trazer a tona o entendimento de que essa não é uma categoria natural, mas que foi construída socialmente, culturalmente e historicamente.

As publicações de Ariès ainda constataam que as expectativas com relação a infância variam de acordo com interesses culturais, políticos e econômicos de cada época. Assim é de extrema importância nos questionarmos sobre as expectativas de pais e educadores com relação a infância, pois se não formos cuidadosos estaremos correndo o risco de cair ( se já não caímos) em velhas idéias referentes a essa etapa da vida. No momento em que me refiro a antigas idéias, quero me reportar aos pensamentos vindos do iluminismo, presentes na Europa, nessa época havia sim a preocupação com as crianças e sua formação, porém uma preocupação muito precária, compreendia-se a infância como uma fase passageira que deveria ser apressada. Não seria essa a idéia de adiantarmos as crianças de 6 anos e desconsiderar que são crianças as que freqüentam as séries iniciais? Qual seria o lugar da infância nesse tempo tão apressado?

O pensamento iluminista aponta a infância como potencial que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. Nesse sentido a educação teria o papel de transformar esses seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e “logos”.

Há de se ter o cuidado de não cairmos na armadilha de encarar a infância pensando apenas no futuro. Volto afirmar que a infância é um direito das crianças. Seria contraditório pensar que num primeiro momento foi através da criação de instâncias públicas, dentre elas, a escola e a família que se institucionaliza a infância e agora pensar que a escola acaba por “negar” a infância? Seria interessante repensar como a infância vem acontecendo nos vários segmentos institucionais. É imprescindível que nossas condições atuais de organização escolar, principalmente a que diz respeito ao Ensino Fundamental, não nos

regresse ao pensamento iluminista, isto é, de pensar a criança como um sujeito que virá a ser.

*As proposições de uma educação contra a barbárie e o direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, colocam em xeque o carácter homogeneizador desta instituição, levando-a a uma revisão radical dos MEC (Ministério da Educação e da Cultura)anismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização actual, possibilitando a construção de uma pedagogia capaz de respeitar a criança como sujeito de direito (Quinteiro, 2004, p. 169).*

Em defesa de um Ensino Fundamental que abarque todas as dimensões da infância, é pertinente defender, e para isso chamo à discussão as idéias de Faria (2007, pátio online) que em um artigo escrito para a revista Pátio discute: *Nós, aqui no Brasil, temos sido muito criativos e temos inventado muitas formas de educar as crianças pequenas. Agora, para não perdermos tudo isso, é necessário contaminar a escola do Ensino Fundamental.*

Nesse sentido, Faria (2007, pátio online) salienta a importância de eixos norteadores que sustentam a pedagogia da infância. Esses eixos dizem respeito à ampliação da formação docente, ou seja, uma formação que englobe a cultura lúdica, a cultura da escrita e da arte, discussão que será ampliada nos próximos capítulos.

A busca de um Ensino Fundamental para infância requer antes de tudo refletir sobre a formação profissional dos que atuam com as crianças.

*As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (Nascimento, 2006, p.31).*

A leitura bibliográfica dos documentos disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação) nos permite entender uma concepção de infância e criança mais reduzida, pois o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, pautado nas metas do PNE, ressalta que:

*[...]esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas*

*múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.*

Enquanto o documento acima citado entende que o tempo da infância também deve fazer parte crianças de sete e oito anos, esse trabalho defende que devem fazer parte não só as de sete e oito anos, mas todas de 0 aos 10 anos de idade.

Já que discuti a questão sobre a idade das crianças, vou me ater sobre um assunto muito discutido nos encontros regionais durante o ano de 2005, no que diz respeito ao ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: A idade que seria usada para o ingresso das crianças nesse novo nível de ensino. Segundo o Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) nº 6/2005, que discute a respeito da idade cronológica para a matrícula no Ensino Fundamental, aprovado em 08/06/2005, define: *Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental quanto a idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo* (Brasil, 2006, p.6).

Essa é uma questão que me leva a refletir sobre a maneira com que essa cidade da região metropolitana de Campinas tem efetuado as matrículas. Nem todas as crianças possuem ou completam seis anos de idade no início do ano letivo e mesmo assim são inseridas na escola.

No momento em que realizei minha pesquisa de campo, observei as professoras da escola contestarem sobre a idade das crianças que elas estavam trabalhando. Diante das listas piloto que elas me mostraram, pude constatar que muitas crianças completavam 6 anos no decorrer do ano, e algumas somente no mês de dezembro, mesmo assim freqüentam o Ensino Fundamental. Não seria interessante que esse sistema de ensino estipulasse um mês no início do ano letivo para a efetivação das matrículas?

Se por um lado a lei estabelece que a matrícula seja feita no início do ano, de outro é possível perceber que no decorrer do 3º Relatório do Programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, existe uma “brecha” para que as crianças sejam incluídas no Ensino Fundamental de nove anos, mesmo com seis anos incompletos. Isso acontece através do seguinte discurso:

*As crianças que não pertencem ao sistema de ensino deverão ter 6 anos completos até o início do ano letivo para que possam ingressar no Ensino Fundamental de*

*nove anos. É preciso, também, observar o corte de ingresso do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2006, p.8).*

Diante dessa situação, é comum nos depararmos com desabafos de professoras protestando a inclusão de crianças muito novas na escola, principalmente as que frequentam esse sistema sem ao menos ter os 6 anos de idade completos.

Na fala de uma professora, isso fica explícito:

*Acho que as crianças são muito imaturas para estarem no Ensino Fundamental, nem todas têm seis anos. Algumas completarão apenas em dezembro. (Diário de Campo - Maio/2007).*

Além da discussão sobre a idade de efetivar a matrícula, outro assunto muito discutido foi sobre a maneira como aconteceria a organização do Ensino Fundamental. No 3º Relatório do Programa existe uma divisão em dois grandes blocos: Anos iniciais (com duração de cinco anos e anos finais (com duração de quatro anos), dentro de cada bloco existe uma subdivisão com várias alternativas:

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo		1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			2ª Ciclo
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos	3ª Ciclo			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos	5ª Ciclo		
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos	7ª Ciclo		
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	8ª Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos	9ª Ciclo		

Fonte: “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” – 3º Relatório do Programa (MEC, 2006, p. 5)

Diante das várias possibilidades de organização, o município pesquisado optou pela primeira alternativa: 1º ano, 2º ano, 3º ano...

Apesar da inclusão das crianças de 6 anos na escola estar acontecendo progressivamente, é de urgência que políticas públicas viabilize e contemple o brincar como parte do currículo dos cursos de formação inicial e continuada.

## 2.2 – O espaço e o tempo como categorias de análise

Vê se presta atenção na aula, não conversa e não bagunça, a escola é coisa séria. Diário de Campo, Maio/2007 (Fala da professora da sala pesquisada).

Ao iniciar a pesquisa de campo, ouvi essa afirmação por parte da professora, frase que já sinalizava sua concepção de educação, neste 1º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente as discussões realizadas em torno do desaparecimento ou apressamento (acredito que aqui tanto faz o verbo que se desejar usar), são muito amplas, os argumentos variam desde o acúmulo de tarefas realizadas pelas crianças, as quais giram em torno de agendas lotadas com judô, ballet, inglês e informática (isto destinado a crianças com poder aquisitivo) até o trabalho infantil e a prostituição precoce (com maior freqüência nas camadas menos favorecidas).

A afirmação do parágrafo anterior pode ser entendida pautada na pesquisa realizada por Dauster (1992) que acredita que o “furto do lúdico”<sup>4</sup> pode ocorrer de duas maneiras. A primeira acontece através do trabalho infantil, crianças de camadas populares trabalham a fim de ajudar com a renda familiar, para isso deixam de freqüentar alguma instituição educativa, ou se começam a freqüentar logo se distanciam, uma porque a escola acaba sendo distante da vida, outra porque é difícil conciliar escola e trabalho.

Para complementar essa questão, no que diz respeito ao trabalho rural, Arroyo (1995, p. 18) salienta que: *No mundo rural a infância é muito curta. A criança entra mais rapidamente para o mundo do trabalho, que é o mundo do adulto.* Isso também nos levar a constatar que não são apenas as crianças de camadas menos favorecidas da zona urbana que têm o “furto do lúdico”, as de camadas menos favorecidas da zona rural também têm o lúdico furtado.

Outro “furto do lúdico”, contrário ao primeiro aqui discutido, diz respeito às crianças de camadas com poder aquisitivo. Essas ao invés de trabalhar, são sufocadas com agendas super lotadas de atividades extra-escolares. Assim, se num primeiro momento o “furto do lúdico” acontece em nome da sobrevivência, nesse segundo, é encarado em nome de um

---

<sup>4</sup> Expressão criada por Marcellino (1990) discutida no livro “Pedagogia da Animação”.

futuro que está por vir, pois muitos pais acreditam cegamente que com diversos cursos, seus filhos terão maiores oportunidades de trabalho e colocação social.

Gouvea (1993, p. 54) em sua pesquisa “A criança de favela em seu mundo de cultura” salienta que: *A “adulterização” da criança e do jovem da favela, em virtude de sua precoce inserção no mercado de trabalho aos onze, doze anos de idade determina que o projeto de permanência na escola se mostre inviável após essa idade.*

Segundo Gouvea (op cit), a escola é vista pelos pais como um espaço de aprendizado da norma e da disciplina, que mantêm as crianças distantes da rua. Para eles, a valorização da escola acontece, não apenas em função da aquisição dos conhecimentos da cultura dominante, mas principalmente por seu papel disciplinador.

Para Marcellino (1986) *adestramento para o tipo de caráter social, o uso do tempo na infância varia de acordo com o momento histórico, as classes sociais e os sexos* (p. 97).  
Ainda,

*Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independentemente das classes sociais, as crianças não têm tempo e espaço para vivência da infância como produtores e uma “cultura infantil”* (Marcellino, 1986, p.97).

Dessa forma, as crianças são apressadas a tornarem-se adultas e a escola contribui neste sentido. Destaquei um fala da professora observada durante a pesquisa de campo que revela esta concepção:

*Vamos nos comportar como gente grande, ninguém aqui é mais criança.*  
Diário de Campo, Maio/2007 (Fala da professora da sala pesquisada).

Embora o brincar não seja exclusivamente uma atividade apenas das crianças, pois sabemos que a brincadeira é uma característica que faz parte do ser humano enquanto sujeito histórico e cultural é comum para alguns adultos distinguir o brincar de fazer coisas sérias, pautados em uma concepção na qual o brincar não passa de mero tempo perdido ou, muitas vezes, ocupados por falta do que fazer, a brincadeira acaba sendo descartada, desvalorizada e anulada em muitos espaços.

O livro *Homo Ludens* coloca que além do *homo sapiens* (aquele que raciocina) e do *homo faber* (aquele que trabalha) ainda existe o *homo ludens* (aquele que brinca). Este último não substitui o primeiro, mas está na mesma categoria que o *homo faber*. Assim sendo, em muitos momentos a escola acaba privilegiando apenas o *homo sapiens* e *faber* que existem nas crianças, esquecendo por muitas vezes, que todos nós e principalmente os pequenos também são *homo ludens* e que esse merece ser considerado.

O autor ainda discute que seja qual for a época, cultura ou classe social, o jogo e os brinquedos fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem no mundo da fantasia e do faz-de-conta. Assim o lúdico é exposto no livro como várias formas de manifestações culturais.

A idéia de brincar relacionada a tempo perdido ou ocupação de tempo vago está muito arraigada nas práticas escolares do Ensino Fundamental, pois muitas vezes com uma formação precária, é comum observarmos professoras que acabam por deturpar o conceito de brincadeira, infância e criança. Outra idéia relacionada a brincadeira é a didatização do lúdico, ou seja, a brincadeira é usada ou permitida se ensinar algum conteúdo escolar.

Wajskop (2001) também discute a didatização do lúdico que acontece em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) por ela pesquisada. Ao final de sua pesquisa e com relação às atitudes da professora, constata que:

Seus objetivos com relação à preparação da criança para o 1º grau, através da repetição de exercícios de prontidão, utilizando-se da brincadeira ora como recurso didático, ora como instrumento de sedução, não se coadunam com a aleatoriedade e indeterminação da atividade lúdica infantil (Wajskop, 2001, p. 109).

Assim, segundo Kramer (2003), é preciso que os adultos entendam de uma vez por todas que as crianças são sujeitos sociais inseridos em uma cultura e portadores de direitos, dentre eles o brincar, pois é através dele que elas se constituem construtoras de culturas. Assim, para as crianças o brincar é o que fazem de mais sério. *Reitero, ainda mais uma vez: todas são crianças, inclusive as que freqüentam a escola fundamental (parece óbvio*

*dizer!*), têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio ao conhecimento (Kramer, 2003, p.81).

Muitas são as expectativas tanto por parte das professoras como dos pais quando as crianças iniciam o Ensino Fundamental. Muitas vezes, as professoras se preocupam em demasia para “darem conta” de um repertório imenso de conteúdos, deixando de ver a criança enquanto criança, e passando apenas a enxergar a consolidação de todos os temas listados no início do ano, mesmo que para isso seja necessário esquecer o lúdico, as culturas infantis, o potencial imaginativo das crianças para se dedicar a uma educação bancária. Essa é uma concepção de educação criticada por Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1996), pois define a criança como um sujeito sem nenhuma experiência de vida. No entanto, para romper com esse tipo de prática vigente no Ensino Fundamental é preciso que o educador entenda que: [...] *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção* (Freire, 1996, p. 47).

Concomitantemente a característica de ser considerado conteudista, o Ensino Fundamental, ainda abarca outras práticas incoerentes com algumas exercidas pela maior parte das instituições de Educação Infantil. A impressão que se tem é que o apressamento da infância acontece em prol de um enquadramento da criança em um sistema capitalista que exige determinada função desse sistema de ensino. [...] *a infância oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho* (Enguita, 1989, p.113).

Apesar de estar problematizando a questão da didatização do lúdico e do apressamento da infância no ensino fundamental, busco as idéias da dissertação de mestrado de Dias (2005), na qual a questão da brincadeira é muito discutida, principalmente para entender o caráter que esta assume nas creches investigadas. A pesquisadora atentou-se em pesquisar uma creche pública e uma privada, a fim de perceber que repercussões a brincadeira, a organização do espaço e determinadas práticas pedagógicas assumem em cada uma das instituições.

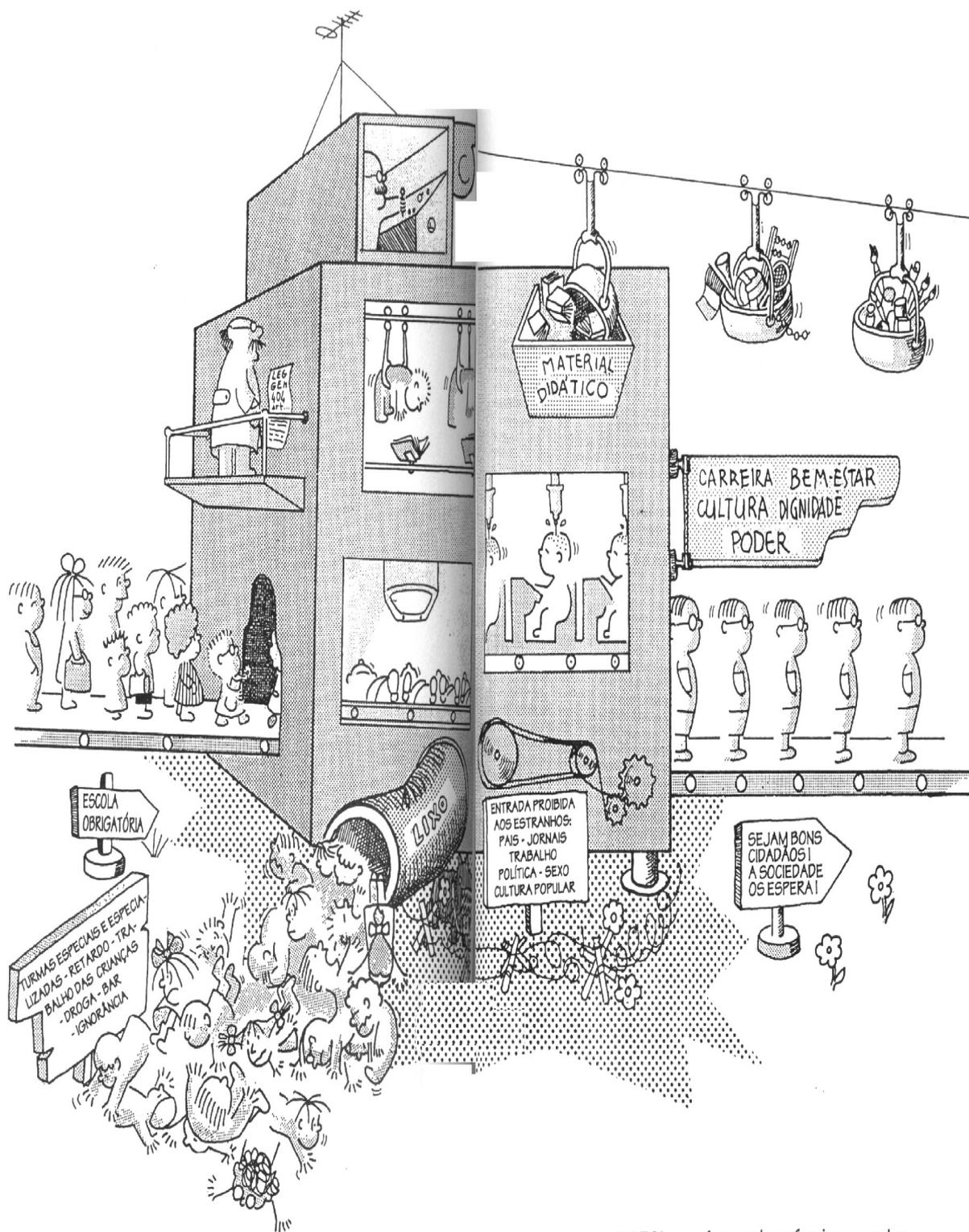
As instituições educativas apresentam como faces de uma mesma moeda tanto o caráter libertador quanto o reprodutor. Aqui, contudo, destaca-se o segundo, como

forma de identificar que as creches não constituem exceção e de apontar também o caráter reprodutor destas instituições. Embora tenham um “conteúdo” que se distingue do das escolas, mantêm no nível das práticas materiais uma certa reprodução do mundo do trabalho, o mundo das fábricas. Algumas delas permanecem inalteradas sem que se pense em seu sentido, como a das filas das crianças para o trânsito entre um espaço e outro. Existem ainda atividades que são esvaziadas de sentido para as crianças, mas que parecem exercer a função de treinamento para o trabalho repetitivo, também esvaziado de sentido, como rasgar papel crepom (Dias, 2005, p. 124).

Diante de sua pesquisa, Dias (op cit) ainda explica que *Com a intencionalidade de estimular a criança, a brincadeira mais uma vez é colocada em corda bamba [...], entre o exercício e o lúdico* (p. 102). Nesse sentido, as brincadeiras também vão assumindo valores da sociedade capitalista, isto é, brincar para aprender algo que servirá posteriormente, bem como disciplinar corpos e moralizar mentes. Dessa forma, *falar da importância do brincar vai muito além dos discursos e pesquisas da Psicologia Infantil a respeito do desenvolvimento da personalidade e da inteligência, que se dariam, supostamente, ao nível individual* (p.167).

A criança aparece ora como um sujeito que tem direitos, ora como um bichinho a quem se deve “ensinar” alguma coisa, especialmente porque, sendo filhas das classes populares, seu “brincar” ou “nada-fazer” acena com a ameaça da marginalidade. Subentende-se que a criança da classe trabalhadora tem de aprender um ofício para não se transformar em marginal (Afonso, 1995, p. 14 apud Dias, 2005, 104).

A seguir, a imagem retirada do livro de Tonucci, nos instiga em pensar o quanto a escola em muitos momentos, acaba assumindo a função de padronizar os indivíduos segundo os interesses vigentes na sociedade. Assim, pautada em exigências sociais, dentre elas as relações e os processos de trabalho, a escola também exclui aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Nessa perspectiva, a escola é uma grande máquina de modelar.



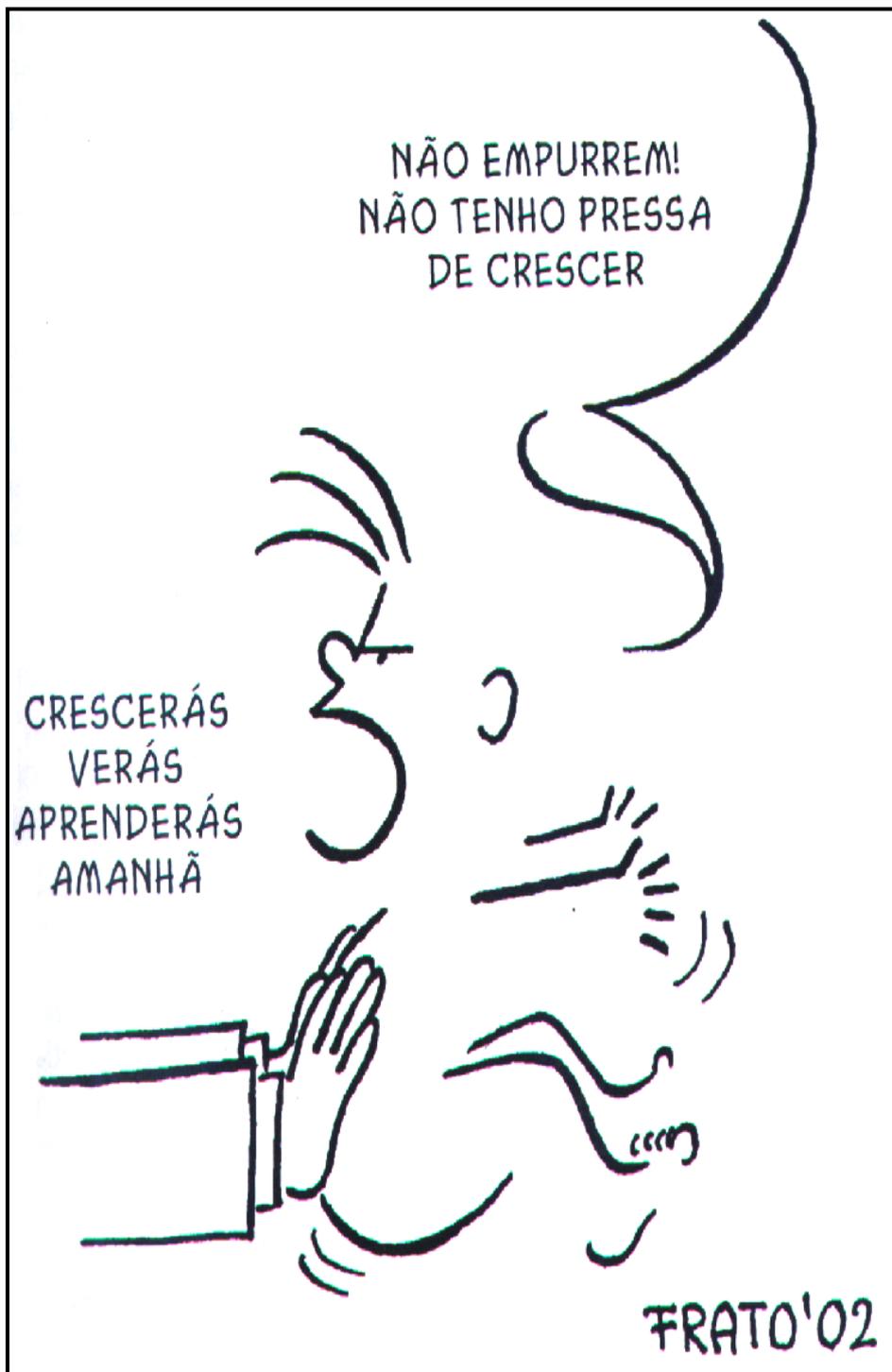
(1970) A grande máquina escolar

Talvez seja esse um dos motivos pelos quais a criança é considerada pelos pais e por algumas professoras, como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que será amanhã. Como discute Tonucci (2005) a criança de agora é negada, inexistente e transparente, pois o que tem maior valor é a preparação para o futuro. Como se a criança fosse apenas um vir a ser que necessita ser preparada para algo que ela é incapaz de realizar.

*A criança é considerada pelos pais, pelos professores, pelos instrutores, como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que será amanhã. Educar significa extrair alguma coisa que ainda não existe e que amanhã existirá: a futura mulher, o futuro homem, o futuro cidadão. Significa preparar para o futuro. A verdadeira criança, a criança de hoje, é continuamente negada. É inexistente, é transparente. (Tonucci, 2005, p.198).*

Diante desta discussão, faço uso de uma outra figura de Tonucci, que traz como frase a inspiração do título desse Trabalho de Conclusão de Curso, que problematiza o apressamento da criança em se tornar adulto, ou seja, a preocupação com o que a criança será amanhã e conseqüentemente esquecendo que hoje ela já é.

Segundo (Rosemberg 1976, p. 1467): *Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa.*



(Tonucci, 2005, p.197).

Em oposição a este olhar sobre a criança, Arroyo (1995, p.19) ao discutir o significado da infância, salienta: *Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a idade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade.*

O ensino de nove anos deve ser repensado de maneira ampla não só no primeiro ano acrescentado, mas em todos os anos que o estende. É necessário buscar novas discussões e trazer a tona novas concepções, paralelo a uma formação de professoras que aconteça de forma efetiva, para que as necessidades das crianças possam ser respeitadas, além de ser garantido o direito a infância e a uma pedagogia que leve em conta a cultura infantil.

*[...] Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de sua história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (Kramer, 2003, p.106).*

Apesar de não poder generalizar, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ainda valoriza a construção de diferentes linguagens. Levanto a hipótese que este momento da educação caminha muito a frente do Ensino Fundamental no que concerne as práticas educativas e mesmo de formação de professoras.

Bachelard<sup>5</sup> apud Barbosa (2007), discute que a Educação Infantil ainda consegue pensar em uma organização para se tornar um espaço de depositário para o “coisário” das crianças. Entende-se por “coisário” um repositório de objetos e experiências, dessa forma é possível perceber o quanto muitas instituições de Educação Infantil valorizam as diferentes formas de expressão, mostrando que a escola deve ser feita com as crianças e não para as crianças.

É nesse sentido que debruço sobre as culturas infantis, isto é, a ação das crianças com o mundo, interpretando e dando sentido às relações de poder que se estabelecem em nossa sociedade, enfim subvertendo a ordem e estabelecendo uma relação crítica, ou seja, A

---

<sup>5</sup> Apesar de Bachelard não discutir sobre Educação Infantil, Barbosa em palestra proferida no 16º COLE, discute o termo “coisário” por ele utilizado para estabelecer uma relação com o universo infantil.

*essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (Benjamin, 1984, p. 75).*

Dessa forma, as crianças não só estão no mundo, mas o interpretam, atribuem valores, concepções, criam hipóteses sobre determinados assuntos. [...] *Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar comecem a bailar (Kramer, 2003, p.106).*

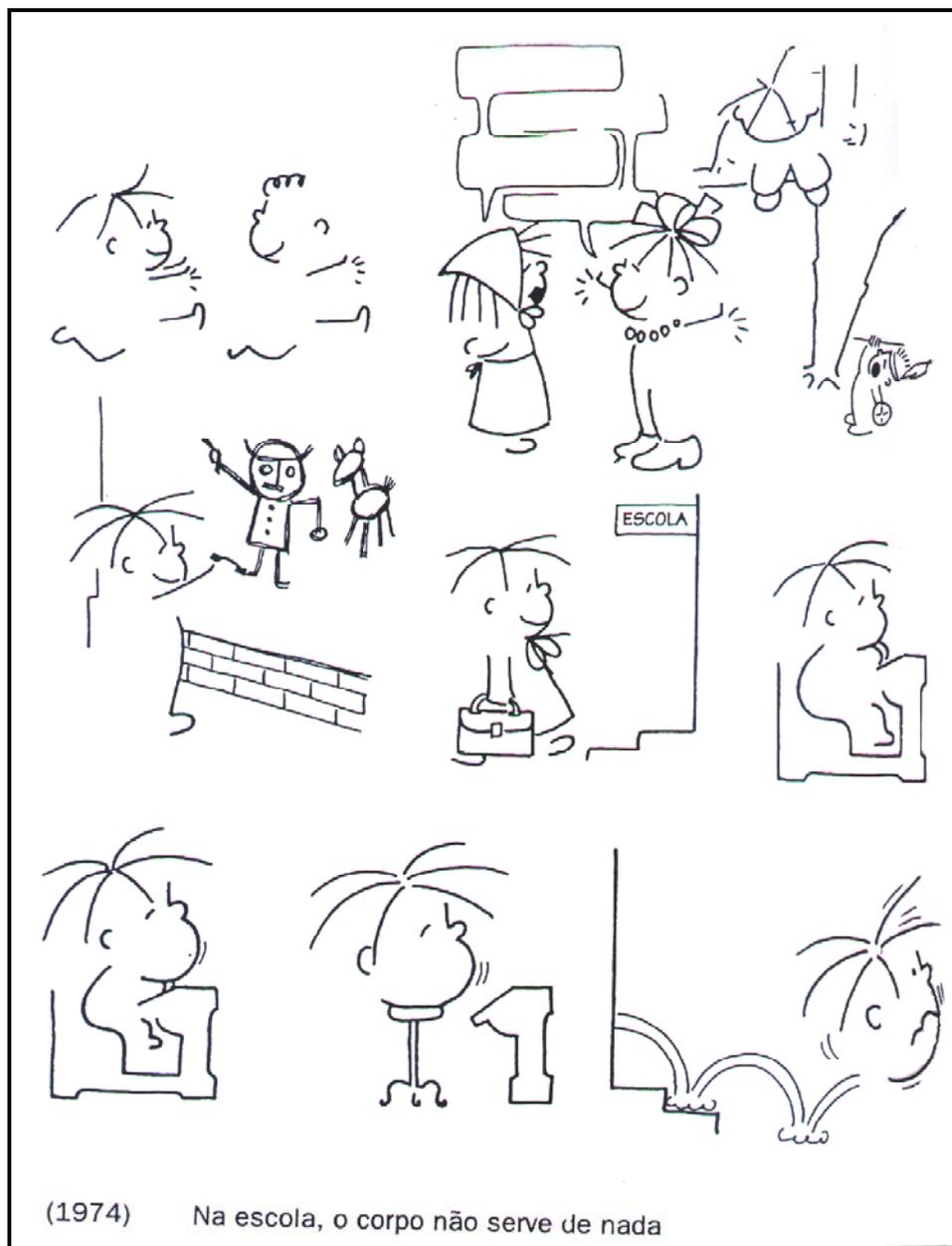
O primeiro apressamento com a infância no Ensino Fundamental acontece logo no momento em que a criança passa a fazer parte da lista piloto da escola, pois diferente da Educação Infantil, nesse novo sistema de ensino, ela não é chamada por criança, mas sim por aluno (a), mesmo tendo 6 anos de idade e estando amparada pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990, p.6) que logo no seu segundo artigo pronuncia: *Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos..*

Ainda pautada nas leituras de Enguita (1989) é possível refletir sobre a seguinte colocação: [...] *a infância foi substituída pela alunância.* (Caivano apud Enguita, 1989, p.157).

A prosseguir o apressamento não para por aí, há uma necessidade do sistema escolar em disciplinar corpos e mentes, escolarizando-os o mais breve possível. Dessa forma a ludicidade e as diversas formas de expressão, tão defendidas na Educação Infantil são aniquiladas e substituídas por padrões de comportamentos estipulados por professoras e diretoras.

*Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a que crianças e jovens vêm-se submetidos na escola seria interminável. Sua vida nela consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na (e para além da) relação pedagógica.* (Enguita, 1989, p.180).

A questão do adestramento do corpo também está presente nas discussões realizadas por Tonucci (1997) através de seus desenhos. A figura posterior traz uma discussão que contempla o quanto a escola desconsidera o corpo nas atividades propostas, assim nessa perspectiva corpo e mente são pensados separadamente.



(Tonucci, 1997, p.110).

A imagem ainda chama a atenção para repensarmos o disciplinamento do corpo através da mesa e da cadeira, ou seja, da disposição espacial que acontece na sala de aula. Nesse sentido, o mobiliário também contribui para disciplinar os corpos.

Outro aspecto relevante na Educação Infantil e que acaba se perdendo no Ensino Fundamental é a questão das experiências vividas no coletivo, pois as mesas que até então comportavam várias crianças visando maiores trocas de informações, são substituídas, na maioria das vezes, por carteiras individuais e enfileiradas, a fim de estimular o individualismo e a competitividade, valores rezados na cartilha do capitalismo.

*As mesas são individuais, no entanto, elas são organizadas para que as crianças possam sentar em grupos. Dessa forma, a professora junta seis carteiras individuais, com o intuito de formar grupos maiores. Mesmo o mobiliário sendo individual, a professora tenta burlar esse tipo de organização espacial. Diário de Campo - Maio/2007.*

*A outra face do tratamento formalmente igual de crianças e jovens é o ignorar suas identidades coletivas, ou os elementos coletivos de sua identidade. Ao ignorar suas características próprias, sua pertinência a grupos sociais específicos ou a subculturas particulares, a escola interpela-os como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agirem de forma individualista (Enguita, 1989, p.193).*

No sentido contrário a essa citação, as políticas para infância devem acontecer de modo a viabilizar experiências de cultura, o resgate da humanização, a troca de experiências, o diálogo, a imaginação, autonomia e a criticidade. Há de se considerar que a ludicidade não é exclusivamente um aspecto das culturas infantis, porém não deixa de ser um traço fundamental.

*Não presenciei nenhuma vez a organização da sala através de fileiras, a professora procura sempre inovar o espaço da sala. As crianças já sentaram em duplas, trios, grupos menores, grupos maiores. Seus companheiros nunca são os mesmos, há trocas constantemente. (Diário de Campo - Junho/2007).*

Além do suposto apressamento da infância e das práticas vigentes no Ensino Fundamental, há de se refletir sobre o respeito aos diferentes ritmos que parecem não existir em função de um ritmo ditado pelas crianças mais rápidas. Isso acaba resultando em uma avaliação comparativa que visa classificar as crianças, premiando as que obtêm melhores resultados e rotulando as que diante dessas não tiveram sucesso.

*Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas (Enguita, 1989, p.192).*

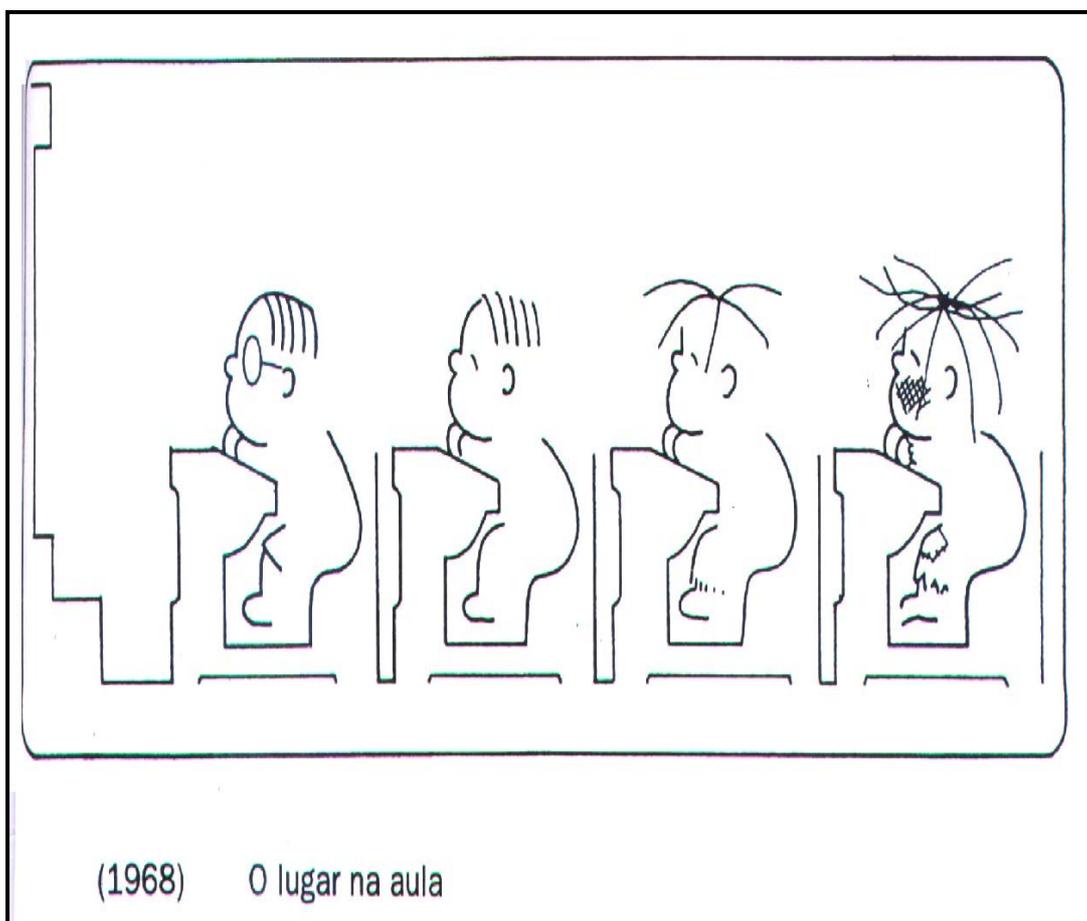
Assim sendo, o tempo, o espaço e algumas práticas são fatores determinantes no apresamento da infância. É nesse sentido que a escola vai se distanciando da vida e mutilando a ludicidade, determinando os conhecimentos e o tempo em que os mesmos devem ser constituídos pelas crianças. O tempo acaba sendo aquele imposto pela escola e não aquele das experiências infantis. Assim,

*O tempo do aluno deixa de ser a dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e sequenciação de atividades por parte do professor, no organizador da mesma, ou, mais exatamente, na mediação através da qual outros a organiza. (Enguita, 1989, p.175).*

Já com relação ao espaço, Louro (2000) discute que é necessário dizer que além de ser um limitador para a produção de atividades, pois fisicamente a escola ainda apresenta características de prisões e quartéis, conseguindo retratar valores e disciplina através de exposições de retratos de autoridade, bandeira, entre outros objetos presentes.

*Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados a falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam as crianças e jovens que o território da escola não é seu, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (Enguita, 1989, p.185).*

A imagem abaixo retirada do livro de Tonucci (1997) retrata qual a postura que as crianças devem ter na sala de aula para que possam ser controladas...



(Tonucci, 1997, p.111).

Será esse o espaço que desejamos para as crianças que irão e as que já fazem parte do Ensino Fundamental? Se assim o for, apenas estaremos sendo organizadores de espaços para a formação de crianças submissas, obedientes à regras e competitivas. Assim, segundo Enguita (1989) precisamos exterminar essa visão que concebe a escola como um local onde as relações sociais acontecem, a fim de apenas preparar os indivíduos para aceitarem e incorporarem as relações de produção, ou mais exatamente as relações ou processo de trabalho dominante.

*Reorganizar o tempo e o espaço escolar no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo (Quinteiro, 2002, p.176).*

Contrário ao discurso de Quinteiro e pautada nas observações realizadas na pesquisa de campo, é possível perceber que a maior parte do tempo na escola é destinado a prática de submissão, pouco é o tempo reservado para a produção de conhecimentos, troca de informações, diferentes formas de expressão bem como para a construção das culturas infantis.

*As crianças vão ao parque apenas às 17:00 horas, antes disso, fazem roda para contagem das crianças, cantam músicas ou ouvem alguma história; posteriormente é proposto que aprendam a usar o caderno corretamente, aprendam o som das letras, a quantidade referente a grafia de um número, a se comportar, a formar fila, a falar baixo, a respeitar a professora acima de tudo, a andar e não correr pela sala e pela escola... (Diário de Campo - Maio/2007).*

No que diz respeito ao espaço e tempo ainda é interessante recorrer a um trecho de Tonucci (2005, p.182-183) que nos alerta:

*[...] No dia de uma criança, deveria haver sempre um espaço de tempo que ela possa administrar livremente, para fazer o que prefere, com quem e onde deseja. É necessário, pois, que seu tempo não seja totalmente programado pelos adultos e que haja espaços em que ela possa ir e vir sem ser acompanhada ou vigiada.*

É necessário ainda nos remeter a um trecho de um trabalho<sup>6</sup> apresentado por Faria (2005), que apesar de escrever sobre o espaço para a Educação Infantil pode perfeitamente encaixar para uma escola de Ensino Fundamental, principalmente nesse atual momento em que meninos e meninas de 6 anos, estão freqüentando esse espaço.

*O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (Faria, 2005, p.70-71).*

Como a escola tem se relacionado com a infância? E com as crianças? Será que a organização escolar tem contribuído para ser um local privilegiado da infância? Sob a luz desses questionamentos, Quinteiro (2002) discute sobre o direito da infância na escola (principalmente na de Ensino Fundamental) como algo que deve ser abordado sob a ótica de novos parâmetros, dentre eles, a superação das relações de poder entre educador e criança, quebrando preconceitos, hábitos rotineiros e segregadores.

A discussão realizada por Finco (2007, p.96) mesmo remetendo-se a Educação Infantil é de extrema importância, uma vez que busca entender o controle do corpo na infância. Para ela,

---

<sup>6</sup> “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil”, apresentado no III seminário sobre “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento para instituições de Educação Infantil”.

*O brincar sentado, além de facilitar o controle do corpo das crianças, pode ser considerado uma forma de legitimar a brincadeira: brinca-se, mas esse brincar só é considerado dentro dos padrões do Ensino Fundamental [...] Por meios de práticas e rituais, a escola vai produzindo um corpo escolarizado, que adquire a capacidade de ficar sentado por muitas horas.*

Há de se defender a construção de um currículo que realmente atenda as necessidades específicas das crianças de 6 anos, pois caso contrário estarão sujeitas a um currículo que enfatize práticas de escolarização, limitando-se em apenas prepará-las para o 2º ano do Ensino Fundamental. As características defendidas na pré-escola devem continuar sendo defendidas, mesmo que essas crianças estejam no espaço da escola.

O tempo escolar é outro elemento de fundamental importância na educação, principalmente agora incluindo crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Cenas do cotidiano escolar nos retratam um tempo escolar bem semelhante ao de uma indústria, as crianças geralmente assemelham ao produto fabricado, pois são colocadas em moldes e padrões, todas devem caminhar no mesmo ritmo e sempre estar atentas ao barulho do sinal que toca na entrada, no recreio e na saída.

*Assim o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de menino e meninas, de jovens homens e mulheres (Finco, 2007, p.95).*

A busca por um espaço e por um tempo de viver o direito da infância em um ambiente escolar faz parte da discussão abordada:

*Os espaços para isso devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adulto(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, proporcionando a imersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância (Faria, 2005, p.79).*

É necessário conhecer a criança que está no aluno (a), entender o que ela fala, bem como, refletir a respeito de como concebe o mundo e a escola, pois só assim as políticas para a infância poderão exercer um importante papel ao reconhecer as diferenças e combater a

desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder (Kramer, 2003).

### **III - Formação das professoras**

#### **3.1 – O Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo no Centro de Formação**

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Antônio Nóvoa.*

A cidade da região metropolitana de Campinas, assim como diversas secretarias de ensino, já oficializou o ensino de 9 anos no município, o mesmo entrou em vigor no ano de 2007.

A novidade no final do ano de 2006 trouxe muitas dúvidas e preocupações com relação ao 1º ano (nome dado à turma das salas das crianças com 6 anos de idade) do Ensino Fundamental, principalmente por parte das professoras e algumas diretoras. Dessa maneira, a secretaria de Educação encaminhou às escolas algumas orientações sobre como ocorreria e que mudanças seriam necessárias para a implementação que aconteceria esse ano.

Dentre as informações, as professoras puderam entender que o espaço físico deveria ser adaptado em alguns casos, ou seja, alguns primeiros anos ainda funcionariam em Instituições de Educação Infantil, enquanto outros já iriam fazer parte do espaço da escola de Ensino Fundamental; com relação a capacitação também foi discriminado que o profissional que iria trabalhar com o 1º ano deveria participar de uma formação em serviço oferecido pela secretaria de educação, ou seja, o HTPC seria realizada no Centro de Formação da secretaria de educação.

Com relação ao espaço<sup>7</sup> onde as crianças de 6 anos seriam recebidas, é necessário ressaltar que no 3º relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, disponibilizado pelo MEC, consta a informação de que meninos e meninas não

---

<sup>7</sup> Nesse momento quero lembrar de um documento publicado pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura), em 2006 que propõe discutir as políticas de infra-estrutura.

poderiam ser recebidos em instituições de Educação Infantil, caso isso viesse acontecer, deveria ter um caráter provisório. Com essa informação, é possível levantar a hipótese de que as escolas de Ensino Fundamental deveriam dispor de diversos materiais, como: tanques de areia, quiosques, jogos, brinquedo, móveis baixos, banheiros e pias proporcionais ao tamanho das crianças, enfim um espaço que estivesse de acordo com as necessidades dessa faixa etária. Será que essa adaptação vem acontecendo? Ou será que as crianças é que acabam tendo que se adaptar ao novo espaço? E a formação das professoras que irão trabalhar com essas crianças?

Essas atuais mudanças, principalmente a que diz respeito à entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, nos leva mais uma vez, a lembrar, discutir e defender os “Critérios<sup>8</sup> para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Anexo 2). Dentre os direitos anunciados, existem alguns que nos chama atenção, principalmente por explicitarem, o direito à brincadeira, o desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e ao movimento em espaços amplos.

Se agora as crianças de seis anos estão freqüentando a escola, os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças”, poderiam estender-se ao Ensino Fundamental, para assim garantir aos pequenos seus direitos, entre eles o brincar.

Diante da situação atual da rede municipal, resolvi realizar uma pesquisa de campo, participando de alguns encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo) das professoras que estão pela primeira vez trabalhando com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Normalmente todas as professoras da rede municipal de Hortolândia cumprem uma carga horária de 12 horas mensais de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), divididas em 3 horas consecutivas semanais, realizadas na escola. Dessa forma, esse é um momento de formação em serviço das professoras. A proposta para as professoras que iriam atuar no 1º ano do Ensino Fundamental foi diferente, pois ao invés de cumprirem 12 horas na escola, cumpririam 6 horas na escola e 6 horas no Centro de Formação do município. Assim quinzenalmente todas as professoras dos primeiros anos se encontrariam para planejar, avaliar, pesquisar e discutir o trabalho que vinha sendo realizado.

---

<sup>8</sup> CAMPOS e ROSEMBERG (1995) apud REBESCHINI (2006).

No Centro de Formação do Município existem três coordenadoras responsáveis por orientar as horas atividades. Os encontros são realizados todas as quintas-feiras, no período da manhã (9:00 às 12:00), da tarde (13:00 às 16:00) e da noite (18:30 às 21:30), com a mesma pauta, assim a professora escolhe o horário que melhor se encaixa para participar, com exceção do horário de trabalho na escola.

Tive a oportunidade de participar do grupo da tarde. As professoras sob a orientação das coordenadoras se reúnem em uma sala, com a disposição das carteiras em círculo. Nesse momento, encontram-se profissionais de diferentes escolas, ou seja, de bairros centrais e mais afastados, dessa forma existe muita contribuição e experiências diferentes. A média de professoras que freqüentam o período da tarde gira em torno de 25 a 30 pessoas.

Percebi que em todo início de formação existe uma leitura compartilhada, isto é, oralmente é lido um texto já escolhido por uma das coordenadoras e discuti-se a teoria e os conhecimentos do material. Em todo encontro é aberto um espaço para as professoras colocarem suas dificuldades, assim como também é destinado um tempo para o planejamento. Nesse momento as professoras trocam atividades e sugerem brincadeiras em pequenos grupos que quiser e, posteriormente socializam para que todos estejam por dentro do que cada grupo decidiu trabalhar. Esse planejamento tem como base o planejamento anual (construído pela secretaria de educação), distribuído no início do ano pelas coordenadoras, com a lista dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento que devem ser trabalhados (Anexo 3).

Em alguns momentos as professoras são desafiadas a construir jogos com o objetivo de trabalhar com as crianças conceitos numéricos, letras e palavras. Existe a preocupação de realizar as sondagens<sup>9</sup> para saber em qual nível de escrita a criança se encontra, bem como criar situações de alfabetização para que as mesmas possam avançar com relação a sua escrita. Em muitas escolas são feitos gráficos para avaliar os progressos das crianças com relação à leitura e escrita. (Anexo 4).

---

<sup>9</sup> Instrumento de avaliação utilizado para diagnosticar os níveis de escrita da criança. Geralmente é realizada individualmente, dita-se cinco palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba), a criança deve escrever sem a intervenção da professora ou de algum colega.

A questão que se refere aos níveis de escrita, estão pautadas na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que diante de um enorme repertório teórico explica sobre as concepções das crianças a respeito da construção do sistema de escrita.

Diante dessa informação obtida através da pesquisa de campo, é possível levantar a hipótese de que essas reuniões, ou seja, essa formação em serviço esteja amparada pelo discurso do documento disponibilizado pelo MEC (2006, p.21) que discute o seguinte:

*Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.*

Nesse sentido, depois de realizar a leitura do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (2006, p. 20) na íntegra, disponho a levantar a hipótese de que um trecho acaba contradizendo o outro, pois diferente do que foi descrito acima, outro parágrafo defende que:

*Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar.*

Há de se repensar a maneira como são elencados os conteúdos a serem trabalhados e de que maneira o mesmo será conduzido pelas professoras, de forma que tais professoras não sejam as únicas organizadoras das situações vivenciadas na escola, mas sim aquelas que organizam o espaço para que possam ser asseguradas as condições necessárias para que as crianças possam produzir as culturas infantis.

No final do semestre, em uma das reuniões, foi entregue ao grupo um “esqueleto” de uma ficha de avaliação, montado pelas coordenadoras, as professoras puderam opinar, alterar ou incluir alguns itens que iriam fazer parte dessa ficha de avaliação. A ficha foi dividida por disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes). Assim, ao final do semestre as professoras teriam que preencher as fichas referente ao desenvolvimento de cada criança. (Anexo 5).

### 3.2 – Arte, Infância e Formação de Professoras.

*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo. Paulo Freire*

Os cursos de formação de professoras é um assunto de grande relevância na área da Educação, seja para discutir e problematizar a formação inicial, ou seja, aquela realizada em caráter regular, através de cursos de longa duração, podendo ser em nível médio ou superior; ou para problematizar a formação continuada, isto é, aquela que acontece em torno de práticas de formação posteriores a formação inicial, vivenciada por professoras que já atuam com crianças.(Cerisara, Rocha, Silva Filho, 2002, p. 214).

As reflexões que serão realizadas nesse capítulo referem-se à questão da arte, infância e a relação que estas estabelecem nos cursos de formação inicial e continuada das professoras, pois é certo que o assunto formação de professoras está presente com muito destaque nos debates das reformas educacionais.

Se sabemos da existência de novas concepções de criança e infância que atualmente discorre sobre trabalhos teóricos e teses, há de se entender que é necessário rever a formação das professoras, isto é, refletir sobre o currículo de alguns cursos que não tem priorizado uma formação em prol da arte e da infância. Dessa maneira, como aponta Manferrari (2007), a preocupação por parte de políticas públicas deveria estar centrada em como fazer a formação e não se deter em como ela é.

Todas as idéias discutidas nesse Trabalho de pesquisa, que dizem respeito aos dizeres de Manferrari (2007) não podem ser escritos na íntegra, uma vez que essa discussão foi realizada no 16º Cole. Assim, tive acesso apenas a seu discurso de maneira informal.

Os encontros regionais realizados em fevereiro de 2.004 (nas cidades de: Goiânia, Belo Horizonte, Florianópolis, Rio Branco, Campinas, São Luiz e Recife) ainda contribuíram para que coletivamente fosse realizada a formulação do texto “Orientações Gerais para ampliação do Ensino de Nove Anos”. Os participantes sugeriram que a concepção de infância, letramento e alfabetização deveriam ser um dos temas abordados, bem como discutir a ênfase do lúdico e do brincar nas metodologias.

Diante da coleta de dados, pude levantar a hipótese de que as concepções que embasam o trabalho pedagógico de uma professora acabam sendo aquelas construídas nos cursos de formação, assim a maneira com que a professora compreende a criança, a importância dada ao brincar e como contempla a infância, é fruto do currículo de alguns cursos de nível médio e superior; diria ainda mais, de alguns cursos de formação continuada ou em serviço.

*Algumas crianças não conseguiram copiar o que estava na lousa, uma menina, não tem o traçado bem definido, outras duas crianças copiaram as letras sem uma seqüência, ou seja, aleatoriamente. A professora comentou que ela dava o caderno, porém não cobrava de forma rígida com que todos usassem de forma correta. Mas seria interessante que todos conseguissem chegar na 1ª série já com noção de uso do caderno. (Diário de campo, maio/2007).*

É certo que já existe a discussão por parte de muitos autores, entre eles, Faria (2007) que defende a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, adequando-se as diretrizes, de forma que os mesmos não garantam apenas a discussão das metodologias de ensino, mas que ampliem disciplinas que problematizem a infância e a arte enquanto parte importante de qualquer currículo voltado à formação de professoras.

*Portanto, um(a) docente comprometido(a) com o seu com o conhecimento sem dar aulas atuará como se fosse um cenógrafo, um criador de ambientes para que a infância aconteça. Como diz Walter Benjamin (1984), o professor de crianças é como um diretor de teatro: cria condições para que o elenco consiga trabalhar e dar o seu melhor para entreter, agradar e provocar a platéia, o público (Faria, 2007, pátio online).*

Muitas vezes os cursos oferecidos pela universidade, não estreitam relações entre a teoria e a prática. Assim para Formosinho (2002), “As escolas universitárias não são só escolas de ensino, mas de investigação e reflexão e análise crítica”. Ainda,

*Deste modo, a universidade ao formar educadores de infância deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida, dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (Formosinho, 2002, p. 181).*

Ainda pautada na coleta de dados, posso trazer a discussão sobre as concepções que embasam o trabalho das professoras, principalmente se levantarmos questionamentos sobre a formação inicial que elas tiveram. A situação e a fala da professora retirada do diário de campo (citada na página anterior) nos aponta a pobreza de concepções que trata a criança e a infância, trabalhadas em alguns cursos de formação.

*No Brasil, a pedagogia da infância, apesar de assumir a especificidade da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, não adequou a estrutura curricular dos cursos de formação profissional, que permaneceu inalterada, sem supervisão e coordenação próprias para cada segmento (Kishimoto, 2002, p.166).*

A experiência que acontece em Bolonha - Itália relatada por Manferrari (2007), tem nos ajudado muito a refletir a arte na formação das professoras. No momento em que nos referimos a formação de professoras voltada para arte, é necessário entender que esta não assumiria a função de formar professoras de arte, mas sim para ter a arte na formação, enquanto um elemento de constituição do processo formativo, o que implicaria em um melhor trabalho de educação (e não de ensino) com as crianças.

A formação em arte faz com que as professoras entendam a cultura produzida pelas crianças nas diversas formas de linguagem: desenho, cinema, teatro, brincar... Isso as levam a entender que a cultura produzida pelas crianças não se materializa em objetos, mas sim em dizeres, posturas, imaginação, enfim a tudo o que o grupo de crianças fazem e produzem.

Dessa forma, a cultura infantil acontece diante do que a professora coloca à disposição das crianças. Nenhuma professora colocará aquilo que não foi colocada à ela. Assim, a formação das professoras em arte é muito importante, o que não vem a se limitar apenas em uma formação política cultural, mas uma formação em arte, sem precisar ser professora de arte.

Catarsi (2005), em uma entrevista concedida a revista Pátio, mostra que na Itália existe uma formação para as professoras “ouvir” e interpretar as diferentes linguagens das crianças. Mesmo que essa experiência diz respeito a Educação Infantil ela serve para refletirmos sobre a formação que tem sido oferecida aqui no Brasil para as professoras que atuam com crianças da pequena infância e da infância.

*Os educadores da escola materna[...]ainda não têm, na Itália, uma escola de formação específica e, por isso, adquirem essas competências nos primeiros anos de trabalho...Os professores da pré-escola[...]pelo contrário, dispõem de uma formação universitária e, nesse contexto, freqüentam também laboratórios expressivos, nos quais adquirem competências técnicas e utilizam diretamente materiais de tipos diversos. (Catarsi, 2005, p.22).*

Se assim concebemos a arte na formação das professoras, teríamos a arte enquanto um elemento de resistência, que desordena a ordem e que acaba por trazer estranhamentos ao familiar e possibilidades de familiarização com o estranho.

*Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente, ou fica restrita às artes visuais?onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (Kishimoto apud Kishimoto, 2002, p.109).*

Para viver a experiência com as crianças, é necessário primeiramente que as professoras também tenham experimentado conhecimentos que abordem as múltiplas linguagens: oral, visual, artística, imaginária, gestual, musical, corporal entre outras.

*Partindo dessa outra forma de conceber a infância[...], precisamos também ampliar a formação dos(as) novos(as) pedagogos(as) com teorias dos pensadores da educação de massa, da educação para turmas grandes, professores capazes de trabalhar com idades misturadas, em duplas de adultos sem hierarquia, “alfabetizados” nas cem linguagens infantis, críticos das pedagogias espontaneístas e cognitivistas, superando os binarismos. (Faria, 2007, pátio online).*

Para que se pense em uma formação voltada para a arte e também para a infância é necessário rever a concepção arraigada em muitos cursos de formação universitária, que simplesmente nos ensinam a ser professoras de alunos e não de crianças.

*Prevalece na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do Ensino Fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes) (Kishimoto, 2002, p.166).*

Agora, mais do que nunca, defendo que tanto a formação inicial como a continuada ou em serviço, discuta uma formação de professoras que ensinem a ser professoras de

crianças, não se limitando apenas em pensar nas professoras que atuam com crianças da pequena infância, mas na amplitude dessa discussão para que a formação das professoras que atuam com a infância, mais precisamente crianças dos 0 aos 10 anos, também seja contaminada. Dessa forma defendo uma formação inicial, continuada ou em serviço que contemple a arte e a infância como base de currículo.

Através das visitas realizadas nos encontros de HTPC, é interessante mostrar o quanto esse município tem se preocupado em pensar e efetivar a formação em serviço das professoras que pela primeira vez estão trabalhando com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, de acordo com a bibliografia defendida nessa pesquisa, ainda falta uma discussão e uma formação que retrate a importância do lúdico, da brincadeira e da arte enquanto elemento fundamental para a formação das próprias professoras.

Vale a pena ressaltar que no momento em que defendo o lúdico e a brincadeira, não me refiro a esses elementos como instrumentos destinados ao ensino de letras e números, mas sim como atividade que tem sentido por si só. Assim, como nos aponta Arroyo (1999 p.21): *Mas a brincadeira não pode ser apenas um instrumento para que a aula seja mais eficiente. A brincadeira tem sentido em si, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, cognitivos etc.*

Assim, ressalto que se reformule o currículo para uma formação não só que discuta a pequena infância, mas também uma que aborde as crianças incluídas no Ensino Fundamental, considerando-as como sujeitos portadores de vários direitos, inclusive à infância e ao brincar.

Partindo do princípio que os HTPC's realizados no município pesquisado representam uma formação em serviço e ao mesmo tempo continuada, venho aqui problematizar o enfoque que tem sido dado a ela. As orientações acerca de como trabalhar com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental sempre giravam em torno de focar a alfabetização (embora esteja sendo sugerida através de um letramento), pois grande era a preocupação das formadoras e das professoras com o avanço dos níveis de escrita de cada criança. Assim, presenciei muitas situações de dicas de atividades, jogos e brincadeiras que teriam sido planejados com o objetivo de levar ao âmbito da alfabetização ou o desenvolvimento de alguns conceitos e noções matemáticas.

Houve o desabafo de algumas professoras em função de algumas crianças não conhecerem as letras do alfabeto. A coordenadora/formadora sugeriu que as professoras levassem jogos como, forca e bingo. Assim, concluiu que poderiam brincar e ao mesmo tempo trabalhar com as letras. (Diário de Campo - maio/2007).

É grande a importância que se tem dado a linguagem escrita, parece que esse enfoque não tem se restringido apenas ao Ensino Fundamental, pois o Trabalho de Conclusão de Curso de Rebeschini (2006), também discute o quanto existe a presença da linguagem escrita na Educação Infantil, mesmo que essa não tenha como finalidade apenas ensinar as letras para as crianças.

Nesse sentido Mello (2004) apud Rebeschini (2006), problematiza que o papel da Educação Infantil seria o de proporcionar às crianças um mergulho na cultura escrita, já que elas estão incluídas em uma sociedade grafocêntrica.

Com isso, os resultados da pesquisa de campo de Rebeschini (op cit) nos aponta que as linguagens com maior destaque são as brincadeiras, a música, a leitura e a escrita, através de práticas de letramento.

Nesse sentido, a pesquisa de Iansen (2004) também nos convida a refletir sobre as crianças de seis anos, que mesmo frequentando espaços de Educação Infantil, ainda participam de experiências que são organizadas apenas com o caráter de alfabetização, ou seja, uma preparação para a escola. Iansen (2004), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, discute que embora haja crianças frequentando alguma instituição de Educação Infantil, essas não têm seus direitos respeitados, pois existe a desvalorização do lúdico em detrimento de uma alfabetização precoce.

*Assim como as crianças aprendem mesmo quando o adulto não tem a intenção de ensinar (Gunnarsson, 1994 apud Iansen, 2004), elas também brincam, sem que o(a) adulto(a) lhe dêem permissão para isso. Ela brinca em qualquer circunstância: na sala, na fila, no refeitório, enquanto escreve, enquanto recorta[...] ela sempre encontra um jeito para se divertir: sozinha ou em grupo, vai transgredindo e resistindo, muitas vezes que os(as) adultos(as) tentam impor (Iansen, 2004, p. 90).*

Com relação à passagem do diário de campo descrita acima, chamo as idéias de Kishimoto apud Kishimoto, que discute sobre a perspectiva do brincar nos cursos de formação de professoras.

*Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado. (Kishimoto, 2002, p. 108-109).*

Se por um lado existe o depoimento em favor dessa antecipação da escolarização, é interessante notar que de outro fica claro perceber o conhecimento das professoras sobre o quanto às crianças preferem brincar a se prender em atividades de alfabetização. Isto é visível na fala de uma delas enquanto discutiam sobre a sondagem.

*Quando está brincando a criança faz a sondagem de qualquer jeito e sem pensar, só para voltar rapidinho na brincadeira em que estava. No momento em que estão no parque, eu nem me atrevo a tentar, pois sei que nem se esforçam para refletir sobre a escrita da palavra. (Diário de campo - Maio/2007).*

Para Campos (2002), os cursos de formação inicial, continuada ou em serviço devem estar organizados de forma a contribuir na formação dos profissionais, no sentido de garantir-lhes autonomia e vivência de pesquisa, compreendendo-na como de fundamental importância na relação entre teoria e prática.

Nesse sentido questiono a armadilha da formação em serviço, principalmente a que tem sido desenvolvida no município pesquisado. Que formação os HTPC's vêm priorizar? Uma formação que tem como foco a antecipação da escolarização? Que desconsidere a arte, o brincar no Ensino Fundamental? Enfim uma formação que negue uma pedagogia da infância?

*Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso*

*sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos representa desencontros de concepções e ações[...]* (Kishimoto, 2002, p.107).

É pertinente defender uma formação que abarque a autonomia científica, onde as professoras possam buscar entender e refletir sobre a própria prática.

No momento em que me refiro à formação em serviço que acontece no Centro de Formação, percebo que existe uma formação em serviço que tem como objetivo preparar as professoras para alfabetizar a criança, já que um dos interesses da secretaria da Educação é saber o número de crianças alfabetizadas. Assim, a formação vem atender plenamente a este objetivo.

Diante dessa discussão existe um paradoxo entre a concepção de formação defendida nesta pesquisa e a política de formação que vem sendo efetivada pela rede municipal. [...] *a autonomia da escola é sempre relativa, pois o Estado tem um papel importante na condução e regulação da educação, incluindo a formação de professores.* (Oliveira Formosinho e Formosinho, 2002, p. 10).

Ainda para Manferrari (2007) existem dois pontos cruciais para que a formação das professoras realmente aconteça de forma efetiva. Em primeiro lugar o encontro entre a experiência e a teoria e, em segundo, a consciência teórica nutre a prática e a prática nutre a teoria. Ela conclui que seria de fundamental importância propor uma prática que estivesse sustentada por um embasamento teórico, o qual fosse de conhecimento das professoras.

Qual vem sendo a teoria que nutre a prática das professoras que atuam com as crianças de 6 anos? No que diz respeito a formação dessas professoras Faria salienta que:

*Assim, faz-se necessária uma outra formação profissional docente, também sofisticada, e uma pedagogia para infância que não seja apenas sinônimo de ler e escrever, que contemple as cem linguagens infantis Edwards (1999) apud Faria (2007, pátio online).*

Se buscamos uma pedagogia da infância que valorize a produção da cultura infantil, há de se pensar na formação de professoras que atuam junto à infância e entender que este é um grande desafio para as políticas públicas.

*Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer. (Kramer, 2003, p. 99).*

Diante de todas essas discussões e questionamentos é possível levantar a hipótese de que a formação de professoras torna-se um assunto muito importante, uma vez que muitas alegam não estarem preparadas para essa mudança, enquanto outras nem pararam para pensar na dimensão da atual situação. Assim, é de extrema importância refletir sobre a formação das professoras que atuarão nas salas com crianças de 6 anos.

Nesse sentido a formação continuada ou em serviço é mais do que uma questão emergencial, pois devem principalmente fazer parte de projetos políticos das administrações públicas. *Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais (Silva, 2002, p. 209).*

E para concluir a discussão neste capítulo, é pertinente a luta por uma nova estrutura na organização dos currículos das universidades e faculdades que formam professores de crianças de 0 a 10,

*Se professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental são polivalentes, monodocentes, a estrutura da formação disciplinar não tem lógica. Deve-se pensar outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular. (Kishimoto, 2002, p.113).*

Esse capítulo será encerrado com uma reflexão de Faria (2007, p. 16) sobre a formação das professoras:

*Se podemos dizer (partindo das correntes artísticas) que as crianças são “pop”, então, para ser professor(a) de criança pequena vamos copiar os(as) artistas. Esses conhecem seu público, estudam-no, fazem laboratório e se desdobram para agradá-lo, entretê-lo. Geralmente a formação docente está voltada para o sacrifício e não para o prazer do conhecimento.*

#### IV – Por uma cultura lúdica e letrada

*Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo: se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, estéreis sem valor para formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).*

A questão da alfabetização sempre foi um tema de muita polêmica no âmbito da Educação Infantil, a grande discussão girava em torno de alfabetizar ou não as crianças na pré-escola. Nesse sentido, havia os defensores de uma Educação Infantil que visava a pré-escolarização, em oposição aos que defendiam uma concepção pautada no brincar e na infância, eixos centrais da organização curricular, no que diz respeito ao trabalho com as crianças de 0 aos 6 anos.

A discussão desse capítulo pode ser iniciada com os dizeres de Goulart, Cecília<sup>10</sup> (2007) que agora passa a problematizar questões sobre as crianças de seis anos, que pela primeira vez estão freqüentando o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido,

*Muitas questões surgem com a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, principalmente relacionadas a alfabetizar ou não essas crianças, já que possibilitar o acesso ao mundo letrado continua a ser um objetivo prioritário da escola básica. Essas inquietações abrem espaço para discutir e conceber rumos para a prática pedagógica.*

Apesar de já ter usado a palavra alfabetização nos parágrafos anteriores, quero ressaltar que no decorrer do capítulo essa palavra será substituída por letramento, pois para a discussão que está sendo realizada, letramento é um conceito mais amplo, algo que não se restringe apenas a leitura da língua escrita, tão defendida na escola, mas um processo que abre possibilidades para outras múltiplas leituras.

É comum falar da cultura escrita e automaticamente nos remeter a leitura e escrita como decodificação e cópia repetitiva de sinais gráficos. Para Ferreiro (2007), não se deve pensar em cultura da escrita limitando a escrita alfabética; é necessário pensar na escrita como objeto cultural, criado por inúmeros usuários e consolidado através do tempo.

---

<sup>10</sup> Sempre que me referir a Goulart, Cecília (2007) estarei pautada nas discussões por ela realizada no 16º Cole.

Nesse sentido, segundo Soares (2003), enquanto a alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever; ensinar o código escrito, o termo letramento é um conceito com maior amplitude. Letramento é:

*Um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2003, p.44).*

Segundo Soares (op cit) mesmo esses termos apresentando diferenças, eles não são contrários, mas sim complementares, pois para ela seria ideal que se alfabetizasse letrando, isto é, que as crianças fossem alfabetizadas com situações de leitura/escrita que realmente pudessem perceber a real função social dessas.

Com relação ao letramento Frade (2003, p. 17) defende que: *Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e participação em atos de letramento pode alterar as condições de alfabetização.*

Para Ferreiro (2007, p.64) [...] *a alfabetização como aprendizagem de uma técnica é discriminatória, porque favorece somente quem em casa garantiu o contato cotidiano com livros e leitores.*

Se vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, que elege a escrita como principal linguagem, é interessante observar que desde que nascem as crianças já estão em contato com ela, arriscando hipóteses acerca de tudo o que vêem escrito pelo mundo a fora.

Conde (2004) em seu Trabalho de Conclusão de Curso “As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil” conclui que mesmo as crianças pequenas que não falam e lêem palavras, já participam e constroem a sociedade grafocêntrica. Ela discute que o fato da criança ler e interpretar o mundo (placas de trânsito, propagandas, figuras de livros, peças de teatro, esculturas, desenhos e pinturas) já pode ser considerado uma prática de letramento.

Para Ferreiro (2007, p.56) entrar na cultura da escrita é estar além de conhecer as letras. É conhecer bibliotecas, editoras, livrarias, jornalistas, escritores. Assim, *É preciso pensar nos livros, mas também nos jornais, nas cartas, nos documentos oficiais, nas publicidades,*

*nos calendários, nos mapas, e em vários outros objetos cuja razão de ser é a própria escrita.*

Assim, diante desse repertório teórico, posso constatar que as professoras poderiam ter maiores preocupações com relação a organização de ambientes e situações que desafiam as crianças a entrarem em contato com diversos materiais, deixando para segundo plano a questão dos níveis de escrita.

Estando a escola inserida na sociedade, não é de se estranhar que esta se mantém fiel às suas exigências, assim segundo Barbosa<sup>11</sup> (2007) “O Ensino Fundamental escolheu uma única linguagem: a língua escrita”.

*As marcas da escolarização vão além do controle dos movimentos e da disciplina dos corpos: vão sendo deixadas nos corpos das crianças, intensificam-se, alcançando práticas minuciosas – arrancam os vícios, implantam a civilidade, lapidam os sentimentos, ensinam o gosto, afinam a voz e educam as mãos para a escrita. (Vago, 2002 apud Finco, 2007, p. 96).*

Se antes o grande problema era o de alfabetizar ou não no pré, agora há de se repensar o que fazer com essas mesmas crianças de 6 anos que a partir de agora começam a fazer parte de um novo sistema de ensino: o Ensino Fundamental. Vale a pena nos remeter a discussão sobre alfabetizar ou não crianças de seis anos. Nesse sentido debruço sobre as idéias de Ferreiro (2001) que apesar de não trabalhar com o conceito de letramento, veste seu texto com um conceito muito mais amplo que alfabetização, propondo que o ensino da língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um objeto social, parte do patrimônio cultural.

É interessante ainda nos remeter ao livro de literatura infantil “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha (1998), para discutir a questão do letramento. Apesar de utilizar o exemplo desse livro para mostrar a relação que o garoto ia fazendo entre o que ele aprendia na escola e o que ia vendo nas situações do dia-a-dia, é importante ressaltar que diante da questão do letramento a autora do livro se posiciona pautada em uma concepção tradicional de ensino, pois na história a situação de leitura e escrita acontecem fora de qualquer contexto social. A criança que não sabe ler é considerada como aquela que precisa

---

<sup>11</sup> Essa referência que faço a Barbosa diz respeito a uma palestra proferida no 16º Congresso de Leitura do Brasil, no ano de 2.007.

“enxergar”, dessa maneira, acredita-se que essa criança nada pensa e nada sabe sobre a leitura e escrita, o que vai ao encontro de tudo que vem sendo discutido nesta pesquisa.

A história mostra a experiência de João, um menino que antes mesmo de entrar na escola já percebia que existia símbolos espalhados pelos lugares, ou seja, já sabia que estes faziam parte da cultura a qual está inserido, porém não entendia ainda o que significavam. Durante a história o garoto vai se surpreendendo quando descobre que as letras que aprendera na escola poderiam ser utilizadas em diversos lugares e situações, ficando deslumbrado ao enxergar as mensagens que os sinais gráficos anunciavam.

Diante do paradoxo: alfabetizar ou não crianças com seis anos, Ferreiro (2001) coloca que é muito comum os adultos decidirem tal situação. Se a resposta for no sentido de não alfabetizar, é muito comum as salas de aula sofrerem um processo de limpeza, ou seja, desaparece toda prática de leitura e traços da língua escrita (os espaços são identificados através de desenhos, o lápis serve apenas para desenhar, proíbe-se a leitura e a escrita e dificilmente as crianças presenciam uma situação onde a professora está lendo ou escrevendo).

Por outro lado, se for decidido que as crianças irão ser alfabetizadas, as salas também sofrem modificações, porém dessa vez com práticas e modelos mais tradicionais, exercícios de coordenação motora, reconhecimento e cópia de letras, sílabas, palavras, repetição em coro e nenhum uso funcional da língua escrita.

Em uma entrevista concedida a revista Pátio Catarsi (2005) salienta que na Itália a pré-escola não ensina a ler e nem a escrever, porém na Educação Infantil são realizadas diversas atividades lingüísticas úteis à posterior aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. O autor explica que, *uma criança que aprende a ler na pré-escola pode entediar-se durante os primeiros meses em que frequenta a escola fundamental e talvez amadurecer a idéia de que a escola é um lugar onde as crianças ficam entediadas* (Catarsi, 2005, p.24).

Assim, ainda segundo Ferreiro (2001) é preciso entender alguns pressupostos falsos no que diz respeito a prática da leitura e da escrita, o primeiro seria o de desmascarar que a escrita começa quando os adultos querem e o segundo, que as crianças aprendem quando lhes ensinam.

---

Os pressupostos acima se tornam falsos, pois vivendo na zona urbana, as crianças já têm contato com o sistema de escrita em diversos contextos. Dessa forma, já fazem indagações sobre as funções sociais da leitura e escrita e participam desse processo, seja através de informações de textos, de livros, cartazes e embalagens.

Ferreiro (2001) conclui que nenhuma criança entra na escola com total ignorância da língua escrita<sup>12</sup>. As crianças só serão “ignorantes” quando os adultos pensam sobre a língua escrita restringindo ao conhecimento das letras. Assim, a autora defende uma educação voltada ao ato de escutar alguém lendo em voz alta, ver os adultos escrevendo, propor as crianças que tentem ler, porém sem cópia de modelos, escrever coletivamente uma carta à alguém, entre outras situações que a leitura e a escrita tenha uma função social.

Diante dos dados coletados durante a pesquisa de campo, foi possível observar uma situação onde a leitura apresentou uma função social, pois apesar das crianças não lerem diretamente a história, puderam ouvir e entender a mensagem que estava sendo passada, além de participarem da história, arriscando palpites com relação ao que iria acontecer.

*Depois de cantarem diversas músicas, a professora pegou um livro e leu a história “O grande rabanete”. As crianças ouviram a leitura com muita atenção, algumas iam tentando descobrir o que ia acontecer nas próximas páginas, outras preferiam não arriscar. (Diário de campo - abril/2007).*

Dentro dessa perspectiva, a leitura já faz parte do universo das crianças, mesmo não sendo elas o sujeito decodificador das palavras. No entanto, a partir do momento em que se criam situações que valorizam a repetição de letras, sílabas e palavras em coro, distanciamos as crianças de um processo de leitura real, aquele que naturalmente acontece em sociedades grafocêntricas, viabilizando práticas de leitura artificiais e desconectadas do cotidiano.

Quino (1990) satiriza de forma sábia a questão da leitura e escrita, no livro Mafalda. Na tira abaixo é possível perceber que a leitura e a escrita não exercem nenhuma função social.

---

<sup>12</sup> Vale a pena ressaltar que para Ferreiro (2001), crianças rurais que nunca tiveram contato com adultos alfabetizados estão em desvantagem com relação às crianças que já tiveram.



Fonte: Mafalda (1990 p. 6-7).

Contrário a sátira proposta por Mafalda, que denuncia uma prática de escrita descontextualizada e artificial, a situação de leitura observada na pesquisa de campo nos remete a discussão sobre o que Ferreiro (2007) chama de Intérprete e Interpretante. Para a pesquisadora, o ato de transformar sinais em objetos lingüísticos é um ato de interpretação. Assim, o leitor é um intérprete. No momento em que este ato se realiza para uma outra pessoa incapaz de atuar como intérprete, torna-se interpretante.

*Ao efetuar o ato, aparentemente banal que chamamos de “um ato de leitura”, o interpretante informa à criança que aqueles sinais têm poderes especiais: ao olhá-lo, simplesmente, se produz linguagem. Assistir a um ato de leitura em voz alta é assistir a um espetáculo mágico. O que há por trás daqueles sinais que faz com que o olho estimule a boca a produzir linguagem? Com certeza, uma linguagem particular, muito diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha o outro, mas sim a página. Quem lê parece falar para quem escuta, mas aquilo que diz não são as suas palavras, mas sim as de um outro. Através do interpretante, um “outro” fala e, talvez, muitos “outros”, saídos sabe-se lá de onde, escondidos também atrás daqueles sinais (Ferreiro, 2007, p.60-61).*

A questão da simbolização da leitura e escrita também é discutida por Cartasi (2005, p.24):

*Pode-se reafirmar que a habilidade da leitura é o ponto de chegada de um longo processo de simbolização que, a partir do desenho e da leitura do desenho, chega à leitura propriamente dita. A leitura baseia-se, de fato, no hábito de encontrar um sentido para as imagens e para os signos, no hábito de reconstruir uma história. O problema não é a técnica da leitura, mas sim a consolidação desse processo como motivação real e como hábito ativo.*

Agora com o Ensino Fundamental de nove anos surge outro embate, o que se tem pensado para as crianças de 6 anos que estão freqüentando a escola? Será que por estarem no Ensino Fundamental já devem ser alfabetizadas?

Ao analisar a resposta de uma professora da rede pesquisada com relação ao tipo de trabalho que vem sendo realizado com as crianças de 6 anos, verificamos que apesar de considerar o brincar nesse momento da educação, a alfabetização é central.

Um trabalho que contemple o brincar e proporcione/ofereça situações e atividades diversificadas visando contribuir para a alfabetização.

No momento em que nos voltamos a opiniões de especialistas da área de Educação e Linguagem, a resposta parece ser positiva. A pesquisadora Ferraz<sup>13</sup> (2006) do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) acredita que as crianças de seis anos estão plenamente aptas a iniciar o processo de alfabetização. *A importância do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil é a garantia de mais tempo de escolarização. Se não acontecesse essa mudança, eu recomendaria o início da alfabetização com crianças de seis anos na pré-escola.* (Ferraz, 2006, p.6).

A afirmação acima ainda precisa ser questionada. Realmente as crianças estão “aptas” para iniciar o processo de alfabetização, assim como estão aptas para tantas outras coisas. Mas será que nesse momento a alfabetização deve ser o eixo do trabalho?

A entrevista que realizei com as professoras sobre o que pensam sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental foi importante, pois permite verificar as concepções que embasam os espaços organizados por elas. Com relação a questão sobre o que vem sendo trabalhado com essas crianças, uma das professoras responde:

Muitos alunos estão no nível de escrita silábica com valor, pois apesar de não ter como objetivo a alfabetização, trabalho com atividades e brincadeiras que auxiliam a reflexão sobre escrita e a construção de estratégia de leitura.

---

<sup>13</sup> Essa pesquisadora fez parte da reportagem “Ensino Fundamental de 9 anos. A importância do ingresso mais cedo na escola” discutida no Letra o jornal do alfabetizador, 2006

Apesar das professoras dizerem que a alfabetização não está sendo o eixo central do trabalho realizado, é possível levantar a hipótese de que a alfabetização está tendo maior prioridade, pois o que percebi durante a pesquisa é que são planejadas diversas atividades que auxiliam a reflexão da leitura e da escrita.

Embora esta pesquisa defenda que as crianças de seis anos participem de atividades que propicie o contato com livros, revistas, jornais, teatro, logotipos, placas de trânsito, cartas e bilhetes, o documento “Ensino de Nove Anos – Orientações Gerais” (2006, p.22), disponibilizado pelo MEC, parece defender em alguns, um ambiente mais sistematizado que realmente promova a alfabetização.

*Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, 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.*

Diante dessa questão polêmica, esse capítulo será objeto de reflexão acerca das considerações necessárias para um trabalho de qualidade com as crianças que foram incluídas no Ensino Fundamental de 9 anos, apostando em uma concepção de trabalho que não se limita apenas na alfabetização, mas que esteja pautado em concepções mais amplas, apostando em uma cultura lúdica e letrada, que priorize também outras linguagens, não só aquela que se diz respeito a linguagem das palavras, mas a linguagem de tudo, principalmente a que está presente no mundo das relações. Assim, segundo Barbosa (2007) *a linguagem não é a única forma de linguagem humana e, que, é preciso alfabetizar as crianças em todas as suas “cem linguagens”* (Anexo 6 – Poesia “Ao Contrário, as Cem Existem).

Até que ponto o Ensino Fundamental vem priorizando essa concepção de linguagem e leitura que não se restringe a leitura e escrita? A preocupação por parte de algumas professoras em ensinar letras e números, muitas vezes acaba por desconsiderar outras formas de linguagens. Assim como aponta Barbosa (2007) *Considerar a cultura escrita não significa à abdicação de outras formas de linguagem.*

No que concerne a uma concepção de linguagem que não se limita apenas nas letras Manguel (1997) apud Barbosa (2007 - Cole) afirma que:

*Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta, o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, o medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores e livros a arte de decifrar e traduzir signos.*

Por que todas essas formas de leituras são esquecidas na escola? Por que valorizar apenas a linguagem escrita?

*As linguagens das crianças são múltiplas, começando pela comunicação não-verbal, que caracteriza seu comportamento já desde os primeiros meses de vida e que se enriquece, posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem verbal (Catarsi, 2005, p.22).*

Barbosa (2007) discute que a linguagem sem palavra é a linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, dos olhares e dos gestos, ainda acrescenta que as linguagens, os signos e o pensamento são as primeiras formas de mediação das nossas relações com o mundo.

A garantia dessas diversas formas de linguagem só serão asseguradas se partirmos do pressuposto que as crianças são seres sociais que além de imitar, criam e recriam, são ativos em todas as situações de que participam. Por outro, se mais uma vez nos embasarmos em uma concepção de criança partindo de uma visão adultocêntrica, ou seja, entender a criança como um adulto em miniatura, realmente estaremos limitando-as a uma única linguagem: a escrita, uma vez que essa é a linguagem de maior prestígio social.

Em defesa ao direito de brincar, Barbosa (2007, p.7) afirma que: *A infância, portanto, não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vive-la, para usufruí-la, para construir-se como humano.*

Assim, Palmen (2001) apud Rabeschini (2006, p.70) [...] *muitas vezes a rigidez em cumprir os tempos previstos na programação limitam o tempo do lúdico, o tempo de brincar, o tempo da expressão infantil.*

Com relação a infância, Barbosa (2007, p.7) salienta que *A infância, portanto, não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vive-la, para usufruí-la, para construir-se como humano.*

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, essas formas de linguagens discutidas por Barbosa (2007) estão muito ausentes no dia-a-dia das escolas, é comum vermos uma desvalorização da arte e da expressão corporal ou atividades organizadas como segundo plano, pois assim como a brincadeira acaba sendo deixada para o momento em que “sobra” um tempo da aula, o mesmo acontece com essas outras linguagens. Levanto essa idéia, através de uma situação observada na escola:

**Professora é hoje que a agente vai desenhar com pincel e tinta? A professora responde: Se der tempo sim, se não fica para outro dia. (Diário de Campo - abril/2007).**

Essa valorização do uso da língua escrita, que por muitas vezes vem de encontro a negar a cultura oral, parte do pressuposto que é através dela que as crianças terão sucesso, tornando-se pessoas capazes de ler e interpretar, bem como criticar tudo que a elas forem proposto. No entanto, é no momento em que se restringe a criança apenas a essa forma de linguagem, que os resultados tão esperados ficam “a quem”.

*Um programa de leitura e escrita amplo e aberto, não está presente na escola. O Ensino Fundamental escolheu uma única linguagem, a língua escrita, e acredita cegamente, que é mantendo este foco e repetindo as mesmas proposições que ensinará as pessoas a serem leitoras e produtoras de textos. (Barbosa, Cole, 2007).*

No momento em que nos referimos as diversas formas de linguagem, é pertinente, discutir a questão do lúdico e sua importância como uma manifestação cultural. As brincadeiras, principalmente o faz de conta, permite oportunizar situações onde a criança aprende regras, significa e simboliza determinados objetos.

No Trabalho de Conclusão de Curso de Conde, essa questão da simbolização é muito discutida, a autora diz que:

*Portanto, brincadeiras e linguagem têm regras. Ambas lidam com o ato simbólico, com o ato de significar, porque se numa situação de jogo, eu disser (mostrando uma caneta): “Isto é um avião”, eu coloquei um significado. Agora se eu continuar mostrando uma caneta, e disser “Isto é uma caneta”, eu também estou colocando um significado, então, ambos são atos de significação. Kishimoto, 2003 apud Conde,<sup>14</sup> (2004, p.54 ).*

Barbosa (2007, p. 6) ainda coloca que apesar da escola privilegiar apenas a escrita como única forma de expressão, pois em um primeiro momento essa instituição foi criada para dar conta dessa necessidade social, atualmente, com o avanço tecnológico há de se repensar em ampliar essas diversas maneiras de expressão. Assim,

*Mas é preciso afirmar que somos seres simbólicos, criamos muitos códigos para pensar e registrar o pensamento, nós temos várias linguagens, várias estratégias de realizar notações simbólicas, isto é, vários modos de interpretar e expressar nossas idéias, pensamentos, compreensões. Por que privilegiar apenas uma delas? Se a escola foi construída para propagar a alfabetização, hoje as linguagens e as tecnologias de comunicação são inúmeras e a escola deve preocupar-se com todas as formas de leituras e escritas. As crianças pequenas lêem e escrevem cotidianamente sem estarem alfabetizadas; e, os denominados adultos iletrados, também.*

## Considerações Finais

Partindo de toda a discussão levantada neste trabalho, a fim de melhor entender como as crianças de seis anos estão e serão incluídas no Ensino Fundamental de nove anos, é possível afirmar que, em primeiro lugar este momento da educação precisar ser contaminado pela pedagogia da infância, pois diante das práticas pedagógicas organizadas por esse nível de ensino, não é possível oferecer tempos e espaços para a construção das culturas infantis. É necessário que os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, entendam que na pedagogia da infância, também fazem parte, meninas e meninos, até os 10 anos de idade.

Em segundo lugar, fica claro perceber que a formação inicial e continuada é um fator responsável pela prática organizada pelas professoras que atuam com as crianças. As professoras só conseguirão organizar situações interessantes, se essas forem oferecidas a elas nos cursos de formação. Dessa maneira, há de se apostar em uma organização curricular que inclua discussões sobre o brincar, concepções de criança e infância.

*Acreditar que haveria um debate nacional sobre o tema do ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, como afirmou o Conselho Nacional de Educação, e que não seria apenas uma decisão eleitoreira e burocrática dos secretários de educação, pensar que os professores alfabetizadores mudariam rapidamente suas concepções passando a formular propostas lúdicas para a entrada da criança na escola, que as famílias compreenderiam que o primeiro ano do Ensino Fundamental não envolve apenas ensinar a ler e a escrever, que a professora do segundo ano aceitaria alunos que estivessem em processo de alfabetização, é desprezar tudo o que já sabemos sobre a cultura escolar, sobre a lentidão dos processos de inovação educacional, sobre o tempo para a formação de professores. (Barbosa, 2007 p.9).*

Embora existe a preocupação do município pesquisado em pensar a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, aproveito para dizer que através dos dados coletados, a linguagem de maior destaque na turma pesquisada é a leitura e a escrita; a arte e a infância são elementos secundários.

Geralmente a brincadeira é deixada para o final do dia: as crianças vão ao parque, pulam corda, brincam livremente com caixas de brinquedos, riscam o chão com giz...Assim, fica

---

<sup>14</sup> Conde faz referência aos dizeres de Kishimoto em palestra proferida no Cole/2003.

claro que as crianças também se expressão através da brincadeira, porém esta exerce papel secundário, ou seja, só brincarão depois que forem cumpridas as atividades de leitura e escrita.

Os dados coletados na turma do 1º ano, ainda nos mostram que, no que diz respeito as atividades de leitura e escrita, há momentos em que se valoriza atividades de letramento, em outros, práticas alfabetizadoras.

*Se é para manter a escola tradicional, conteudista como é a nossa, eu não ampliaria em mais um ano* (Arroyo, 2005, p.39). Assim, essa frase nos leva ao desafio de repensar, organizar e estruturar uma escola que considere a criança como sujeito histórico e cultural, com direitos, dentre eles: o de ser criança, brincar e produzir culturas infantis.

O título do TCC “Não empurrem! Não tenho pressa de crescer” nos instiga a pensar em um Ensino Fundamental de Nove anos que considera as crianças como protagonistas, portadoras de história, de culturas, capazes de estabelecerem múltiplas relações, assim o apressamento da infância deve ser impedido, a fim de deixar as crianças serem crianças.

Dessa forma, essa pesquisa teve como foco de discussão duas questões importantes: “Como organizar espaços que leve em consideração lúdico e letramento sem antagonizar um em detrimento ao outro?” e “Como a formação das professoras, seja ela inicial ou continuada, contribui para que determinadas concepções ainda embasem o trabalho?”.

Assim, para discutir essas duas questões analisei como as diferentes formas de linguagens são trabalhadas com as crianças de seis anos e em quais espaços e tempos foram se constituindo.

A escola se limita a linguagem escrita, pois prioriza a transmissão e não a construção de conhecimentos, assim, existe uma predominância da linguagem culta, que não contempla as diversas formas de expressão das crianças.

No momento em que consideramos o brincar como uma linguagem, ou seja, forma de expressão, há de se defender também o mesmo tempo e espaço que são propostas ao letramento, a alfabetização e outras linguagens presentes no Ensino Fundamental. Através da pesquisa realizada, percebi que as linguagens acima descritas foram garantidas pela professora, no entanto, houve um maior privilégio para a linguagem da escrita e da leitura.

Para finalizar, enfatizo mais uma vez que é necessário pensar na criança de seis anos que está freqüentando o Ensino Fundamental, garantindo seu direito de participar de práticas de

letramento, mas também oferecendo à elas inúmeras oportunidades para que possam criar, imaginar, ser, estar, fantasiar, experimentar, interpretar, sonhar...Enfim se apropriar das *cem linguagens*.

A discussão realizada neste trabalho possibilita compreender que é preciso avaliar a maneira com que o Ensino de Nove Anos vem sendo organizado. As crianças só conseguirão assegurar o direito de brincar, se houver novas formas de organização curricular nos cursos de formação de professoras, seja ela inicial, continuada ou em serviço. Há de se buscar cursos que discutam sobre novas concepções de infância, de brincar, de criança.

Através de toda essa discussão, que aos olhos de alguns parece tão recente, mas que para muitos pesquisadores, estudar a pedagogia da infância é um tema que vem sendo discutido há um certo tempo, espero ter contribuído com novas instigações, novos olhares e novos dizeres, principalmente por essa pesquisa fazer o recorte de uma situação tão atual: a saída da criança de seis anos da Educação Infantil e sua entrada no Ensino Fundamental de nove anos.

Tomara que as crianças de seis anos não percam o brincar, mas que possam contaminar o Ensino Fundamental (principalmente as crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série) a também terem o direito a brincadeira.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Revista Criança**. n. 28, p. 17-21, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Saberes e falares na infância de 0<sup>a</sup> 10 anos**: a linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros e as letras. Palestra proferida no 16<sup>o</sup> Cole. Unicamp: Campinas, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e MELLO, Suely (Orgs). **Territórios da Infância**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p. 5-10.
- BEIJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brincar, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL, 2004. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Campinas, Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- BRASIL, 2006. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 3<sup>o</sup> Relatório do Programa**. Disponível em: [http://portal.MEC \(Ministério da Educação e da Cultura\).gov.br](http://portal.MEC (Ministério da Educação e da Cultura).gov.br). Acesso em: 01/07/2007.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debates. **Educação e Sociedade**. n.68, p.126-142, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-42.
- CATARSI, Enzo. Entrevista. **Pátio Educação Infantil**. n.8. p .21-24, 2005.
- CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa Acires Candal; SILVA Junior, João Josué. Educação Infantil: Uma trajetória de Pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: Uma estratégia de integração. São Paulo, SP:Pioneira Thompson, 2002. p. 203-231.

CERISARA, Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil.**184f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CONDE, Juliana Bolsonaro. **As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil.** 66f. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 82, 1992, p. 32-36.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras:** Um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 101-241.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil Pós – LDB:** Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e MELLO, Suely (Orgs). **Territórios da Infância.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA Mônica Appezato. (Orgs). **Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p.277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para uma pedagogia da infância. **Revista Pátio**. n. 14, p. 2-5, 2007. Disponível em: [www.revistapatio.com.br](http://www.revistapatio.com.br). Acesso em: 14/08/2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 24. ed, 2001. p. 96-103.

FERREIRO Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. Falares e Saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p.55-66.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. Falares e Saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p.94-119.

FORMOSINHO, Julia Oliveira e FORMOSINHO, João. A formação em contexto A perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002. p. 1-40.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização Hoje: onde estão os métodos? Belo Horizonte: **Presença Pedagógica**. n.50, p. 16 – 29, 2003.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico**: alfabetização e letramento como eixos orientadores./Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: [http://portal.MEC \(Ministério da Educação e da Cultura\).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf](http://portal.MEC(Ministério da Educação e da Cultura).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf) Acesso em: 01/07/2007.

GOULART, Cecília. **Crianças de seis anos na escola de nove anos**: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Palestra proferida no 16º Cole. Unicamp: Campinas, 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**. n. 86, 1993, p. 48 – 54.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IANSEN, Lígia Maria. **Aula de reforço no pré?** Procurando o brincar numa pré-escola em Vinhedo. 48f. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002, p. 153-201.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-82.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

KRAMER, Sônia. O Que É Básico Na Escola Básica? Contribuições Para o Debate Sobre O Papel Da Escola Na Vida Social E Na Cultura. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-24.

LAVADO, Joaquim. **Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEI nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Disponível em: [http://portal.MEC \(Ministério da Educação e da Cultura\).gov.br](http://portal.MEC (Ministério da Educação e da Cultura).gov.br) . Acesso em 07/01/2007.

LETRA, o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte. n. 6, p. 5-8, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFERRARI, Marina. **As estórias são caravelas que desbravam fronteiras**. Palestra proferida no 16º COLE. Unicamp: Campinas, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo. **Comunicarte**. Instituto de Artes da Unicamp, n.7, p. 86-98, 1986.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: [http://portal.MEC \(Ministério da Educação e da Cultura\).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf](http://portal.MEC (Ministério da Educação e da Cultura).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf) Acesso em: 01/07/2007.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana L. e MELLO, Suely (Orgs). **Linguagens Infantis – outras formas de leitura**. Campinas: Autores associados, 2005, p. 23-40.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: [http://portal.MEC \(Ministério da Educação e da Cultura\).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf](http://portal.MEC (Ministério da Educação e da Cultura).gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf) Acesso em: 01/07/2007.

NEIL, Postman. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999. p.81-157.

PEREIRA, Rita M.R. e Souza Solange J. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e Produção Cultural.** Campinas: Papirus, 1998, p. 25-42.

PEROZIM, Lívia. Prova dos nove. **Revista Educação.** n. 101, p.35 - 43, 2005.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1998. (Coleção Hora dos Sonhos).

QUINTEIRO, Jucirema. O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa, 2004, p. 163-180.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 27-37.

REBESCHINI, Clarissa S. **A Educação Infantil no mundo do Letramento:** A criança pequena e suas cem linguagens. 83f. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ROSEMBER, Flúvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. n. 28, 1976, p. 1466-1471.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa, 2004, p. 9-34.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 203-211.

SILVA, Silvia Madureira e Souza. **É lá que a gente aprende?** A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em Paulínia. 48f. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

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

SOARES, Magda B. **Letramento e Alfabetização**. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: AGORA CHEGA!** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

**ANEXO 1**  
**Lei 11.274**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.**

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

[Art. 1o \(VETADO\)](#)

[Art. 2o \(VETADO\)](#)

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

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

....." (NR)

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

"Art. 87 .....

.....

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

§ 3º .....

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

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

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

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

*Márcio*

*Thomaz*

*Bastos*

*Fernando*

*Haddad*

*Álvaro Augusto Ribeiro Costa*

**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006**

## ANEXO 2

### **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**

(Campos e Rosemberg, 1995 apud in Rebeschini, 2006).

- ❖ Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- ❖ Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- ❖ Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- ❖ Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- ❖ Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- ❖ Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- ❖ Nossas crianças têm direito a desenvolver sua criatividade, imaginação e capacidade de expressão;
- ❖ Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- ❖ Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- ❖ Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- ❖ Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- ❖ Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

## ANEXO 3

### Planejamento Anual

LÍNGUA PORTUGUESA	
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Localização e organização espaço-temporal</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar suportes variados de leitura e escrita (caderno, livros, folhas, jornais, rótulos, etc), reconhecendo a convencionalidade da escrita / leitura (da esquerda para a direita), localizando-se no espaço do papel, reconhecendo margem, linhas, tamanho das letras, cuidando da preensão (forma de segurar o lápis) e pressão do lápis sobre o papel.</li> <li>• Abordar o tempo dos acontecimentos e a seqüência dos fatos no texto ou em acontecimentos vividos (ou imaginados), com perguntas, visando aprimorar a linguagem discursiva ("ontem eu vou").</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Letras do alfabeto</b></li> <li>• <b>Nomes próprios</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomear e traçar as letras do alfabeto utilizando-se da bastão.</li> <li>• Identificar as letras de seu próprio nome, dos colegas e professor, reconhecendo a função social (chamada com cartões, cartaz com lista de nomes da turma, bingo dos nomes, gráficos, etc)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Linguagem oral</b> Gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral: *contos (de fadas, de assombração, etc) mitos e lendas populares; *poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; *saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (rádio e televisão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodas de conversa (conversas informais, leituras, chamada, planejamento do dia - rotina)</li> <li>• Relatar, descrever, comunicar, apresentar idéias, emitir opiniões sobre acontecimentos e descobertas, trabalhos individuais ou em grupo, etc.</li> <li>• Recontar textos infantis (contos, fábulas e lendas), situações e fatos do cotidiano.</li> <li>• Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).</li> <li>• Formular perguntas sobre o que deseja saber e responder adequadamente às solicitações ou questionamentos.</li> <li>• Variar a entonação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem protesta</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*seminários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, refletir e interpretar textos bem escritos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura e escrita</b> Gêneros indicados para o trabalho com a linguagem escrita: *receitas, instruções de uso, listas; *textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; *cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc) convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc) *quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, notícias, classificados, etc; *anúncios, slogans, cartazes e folhetos; *parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; *contos (de fadas, de assombração, etc) mitos e lendas populares, fábulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura diária pelo professor;</li> <li>• Leitura compartilhada (alunos já leitores, de séries diferentes, formam duplas para ler para o amigo)</li> <li>• Ler e escrever, identificando a função social das listas, rótulos, bilhetes, cartas, propagandas, avisos, recados, convites, cartazes, anúncios, receitas, regras de jogos e brincadeiras. Lembrar que antes da aquisição da escrita alfabética, o professor é o escriba.</li> <li>• Escritas espontâneas: sobre desenhos realizados, sobre como foi o dia, listas de sugestões para a festa, etc</li> <li>• Sondagens</li> <li>• Manusear e explorar diferentes portadores de textos: jornais, revistas, livros, gibis, dicionários, etc.</li> <li>• Identificar, ordenar e escrever rimas, versos ou palavras de textos que conhecem de memória (poéticos, parlendas, provérbios, trava-línguas, músicas e adivinhações)</li> <li>• Completar cruzadinhas a partir de um banco de palavras, completar lacunas em textos.</li> <li>• Descobrir, localizar em jornais e revistas, e através das imagens, um programa de televisão que gosta, personagens de programas infantis...</li> <li>• Levantar hipóteses do conteúdo escrito e depois compará-las com o texto do livro, a partir de suas ilustrações, expressando-se oralmente ou através de desenhos, teatro</li> </ul>

<b>MATEMÁTICA</b>	
<b>1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<p><b>Atividades pré-numéricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservação de quantidades contínuas e discretas;</li> <li>• Classificação;</li> <li>• Seriação;</li> <li>• Inclusão de classes</li> <li>• Conceito de tempo</li> <li>• Conceito de espaço</li> <li>• Relações causais</li> </ul> <p><b>Conhecimento físico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cor, forma, tamanho, textura, espessura, consistência, temperatura, odor, sabor, som, volume, peso, comprimento, superfície, posição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer corresponder fichas (Provas Piagetianas de conservação de quantidades discretas)</li> <li>• Comparar quantidades (de meninos e meninas; de baldinhos e pazinhas; de pratos, talheres e crianças, etc)</li> <li>• Arrumar pequenas coleções (pedrinhas, tampinhas, palitos) de formas variadas e perceber que a quantidade se conserva</li> <li>• Jogar com dados: trilhas (em tabuleiros ou no chão) e outros jogos envolvendo quantidades de pontos</li> <li>• Transvazar líquidos em copos de variados tamanhos (provas Piagetianas de conservação de líquido)</li> <li>• Comparar a capacidade de água ou areia (nos baldinhos do parque)</li> <li>• Comparar quantidades de massa (Provas Piagetianas de conservação de massa)</li> <li>• Utilizar os blocos lógicos para descobrir as várias possibilidades de classificação</li> <li>• Classificar as sucatas e dizer os critérios utilizados para a classificação; encontrar outros critérios</li> <li>• Organizar materiais (da sala, jogos, brinquedos, etc)</li> <li>• Formar filas (pela altura, pelo tamanho dos cabelos, pela cor das roupas, pela quantidade de letras dos nomes) e justificar porque algum elemento ocupa aquele lugar. Inserir elementos que ficaram fora da série</li> <li>• Seriar (folhinhas de árvores – caídas no chão - coletadas no caminho para a escola; da maior para a menor, da mais escura para a mais clara, da mais áspera para a mais lisa; seriar copos com diferentes níveis de água, etc)</li> <li>• Comparar (6 cães e 10 gatos e perceber que existem mais animais que gatos, etc)</li> <li>• Descobrir, pelo toque, objetos na caixa-tátil</li> </ul>

<p>Números naturais e sistema de numeração decimal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história dos números e a funcionalidade deles na vida diária</li> <li>• Utilizar a contagem oral para resolver diferentes situações que se apresentam</li> <li>• Registrar quantidades de forma convencional ou não convencional</li> <li>• Estabelecer relação número / numeral (quantidade e grafia)</li> <li>• Compreender e utilizar o número em situações do dia-a-dia (pesquisar onde usamos números: casas, documentos, telefones, etc)</li> <li>• Confeccionar agendas telefônicas dos amigos da classe</li> <li>• Preparar receitas, observando as quantidades dos ingredientes</li> <li>• Adivinhar números a partir das dicas "é maior" ou "é menor"</li> <li>• Utilizar calendários</li> <li>• Construir gráficos / tabelas</li> <li>• Resolver situações-problemas utilizando-se de desenhos e/ou números</li> <li>• Brincar de amarelinha (ou outros jogos) e registrar o jogo através de desenho</li> </ul>
--	--

HISTÓRIA / GEOGRAFIA	
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	
CONTEUDOS	ESTRATÉGIAS
A identidade de cada um (Eu e minha família)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a escrita, a história, a importância e o significado de seu próprio nome e sobrenome</li> <li>• Reconstruir com a ajuda dos familiares, a história de seu nascimento, a data, o local (cidade e estado), a idade que possui, etc</li> <li>• Conhecer e manusear documentos próprios: certidão de nascimento, carteira de vacinação, e também registros fotográficos que caracterizam o período inicial de sua infância</li> <li>• Resgatar através da memória própria e familiar fatos significativos como "a 1ª travessura", manias e costumes quando bebê, etc</li> <li>• Identificar o que mais gosta de fazer, de brincar, cor preferida, alimentos, animais, músicas, amigos, etc</li> <li>• Reconstruir sua história familiar através de dados extraídos da própria família (pesquisa) como: nome dos pais, idades e profissões que exercem, coisas que gostam de fazer, nome dos avós, irmãos, local de origem da família, etc</li> <li>• Conhecer através de fotografias antigas da família ou dos amigos, a forma como as pessoas se vestiam em diferentes momentos da história; comparar esse conhecimento em relação a forma como se vestem hoje (tênis? Camisetas?); onde compravam, etc</li> </ul>
A casa, a rua e o bairro onde moro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a casa como lugar de residência e moradia</li> <li>• Reconhecer os diferentes tipos de moradias existentes, através de observações, fotos, revistas (casas, condomínios, edifícios, barracos, palafitas) identificando semelhanças e diferenças</li> <li>• Identificar e nomear os cômodos existentes na casa de moradia, o lugar que mais gosta, onde dorme, o quintal, através de desenhos, modelagens, etc</li> <li>• Identificar a rua em que sua moradia está localizada, os pontos de referência,</li> </ul>
A escola	<p>local onde encontra-se situada a casa (no meio da quadra, na esquina, perto da esquina, etc)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e comunicar o nome de sua rua, o número de sua casa; pesquisar, por curiosidade, os números das casas vizinhas</li> <li>• Identificar problemas existentes na rua: ausência de asfalto, esgotos, telefones comunitários, iluminação, pouco arborizada, barulhenta, insegura, etc)</li> <li>• Identificar os meios de transportes que transitam no bairro onde mora (carros, bicicletas, motos, ônibus, etc), verificando se o movimento é intenso, se a rua é pacata, se há sinalização, etc</li> <li>• Comparar os dados anteriores com fotografias de diferentes lugares (cidade grande e campo)</li> <li>• Comparar os dados atuais de sua rua ou de seus amigos (casas, comércio, asfaltamento) com fotos antigas dessa mesma rua e perceber a modificação ocorrida</li> <li>• Conhecer alguns procedimentos simples de como evitar acidentes na rua e dentro de sua própria casa</li> <li>• Identificar os alimentos consumidos pelas pessoas da casa e a forma de aquisição desses alimentos (mercado, padaria, etc)</li> <li>• Identificar a escola como um lugar de convivência social e construção e apropriação de conhecimentos</li> <li>• Conhecer a história de sua escola, através de entrevistas e pesquisas</li> <li>• Conhecer o interior da escola, identificando as funções de cada segmento: secretaria, salas de aula, refeitório, sala dos professores, etc</li> <li>• Construir coletivamente uma maquete da escola a partir de sucatas</li> <li>• Conhecer as pessoas que trabalham na escola pelo nome, identificando as funções que realizam</li> <li>• Conhecer através de observação e entrevistas como é preparada a merenda escolar</li> <li>• Conhecer através de observação e entrevistas como é feita a higiene dos banheiros e as formas adequadas de utilização para preservação da limpeza</li> </ul>

CIÊNCIAS	
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<p><b>Ser humano e Saúde</b> <b>Ambiente</b> <b>Ciência e Tecnologia</b> (qualidade de vida)</p>	<p><b>Ser humano e Saúde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a si mesmo como indivíduo único com características próprias (observar fotos de familiares, desenhar-se, desenhar o colega, observar a imagem no espelho, fazer massagens com bolinhas, etc)</li> <li>• Identificar e nomear as partes do corpo, bem como suas funções (jogos, brincadeiras e músicas, "o que posso fazer com os pés, pernas, mãos, etc)</li> <li>• Conhecer o lado direito e esquerdo do próprio corpo</li> <li>• Identificar e nomear os órgãos dos sentidos, através da vivência de situações concretas do cotidiano</li> <li>• higiene corporal: escovar dentes, lavar as mãos, tomar banho, pentear-se, cortar e limpar unhas, etc</li> <li>• higiene ambiental: conservar limpa, utilizando adequadamente as dependências da escola (sala, patio, banheiros, etc)</li> <li>• alimentação: estimular a experimentação de diferentes alimentos na merenda escolar, higienizar os alimentos antes de ingeri-los, favorecer a construção de hábitos alimentares mais saudáveis</li> <li>• dialogar sobre prevenções e ocorrências das doenças mais comuns ou vivenciáveis no momento (dengue, gripe, conjuntivite, amidalite, etc)</li> </ul> <p><b>Ambiente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar, através da observação, semelhanças e diferenças entre objetos e seres vivos</li> <li>• identificar, através da observação, semelhanças e diferenças entre os seres vivos animais e vegetais (plantar e cultivar sementes, registrar através de desenhos o desenvolvimento das plantas, observar um animal de estimação trazido para sala, vídeos sobre animais, etc)</li> <li>• observar o movimento do Sol pela manhã, ao meio dia, à tarde, registrando o movimento através de desenhos</li> <li>• construir calendários registrando as mudanças temporais (sol, chuva, nublado)</li> <li>• reconhecer a importância dos recursos naturais: água (imaginar situações de enchentes ou falta de água: o que pode acontecer, como prevenir), ar (construir cata-ventos, encher balões, bolhas de sabão, para observar a presença do ar), solo (coletar e observar diferentes tipos de solo: areia, terra, pedras, etc)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vivenciar situações de coleta seletiva do lixo produzido e utilizar sucatas para a construção de objetos e brinquedos</li> </ul> <p><b>Ciência e Tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer a origem dos alimentos (animal, vegetal e mineral)</li> <li>• reconhecer que o homem transforma a natureza e o ambiente em que vive e utiliza-se dos recursos naturais para alimentação, vestuário, etc</li> <li>• compreender através de situações concretas que alguns alimentos são encontrados na forma natural (frutas, verduras, legumes, etc) e outros são industrializados (pão, saisicha, etc)</li> <li>• identificar nas construções e invenções humanas os materiais (e materia-prima) do ambiente que as constitui (muro: areia, cimento; bolsa: pano, plástico, couro; cadeira: madeira, plástico, metal; etc)</li> <li>• usar a informática a serviço da resolução de situações-problema (máquinas digitais, computador, DVD, calculadoras, telefones, etc em situações reais ou de "faz de conta" - cantinhos)</li> </ul>
--	---

## ANEXO 4

### Gráfico para sondagem

EMEF Prof. ....  
 PROFESSORA: ..... SÉRIE..... (.....CICLO)

#### FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS

Nº	Nome	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
01											
02											
03											
04											
05											
06											
07											
08											
09											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											

Níveis de escrita:

- ◆ Pré silábico -PS
- ◆ Silábico sem valor- S S/V
- ◆ Silábico com valor – S C/V
- ◆ Silábico alfabético – SA
- ◆ Alfabético – ALF.

## ANEXO 5

### Ficha de Avaliação

ESCOLA:		ANO: 200
<b>FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO 1º ANO DO E. F. DE 9 ANOS</b>		
ALUNO:		1º ANO: DATA DE NASC: / /
<b>LINGUA PORTUGUESA</b>	<b>1º SEMESTRE</b> (total faltas: )	<b>2º SEMESTRE</b> (total faltas: )
Traça e nomeia as <b>letras do alfabeto</b>	<input type="checkbox"/> todas <input type="checkbox"/> a maioria <input type="checkbox"/> algumas:	<input type="checkbox"/> todas <input type="checkbox"/> a maioria <input type="checkbox"/> algumas:
<b>Comunica-se</b> oralmente com eficácia	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica e grafia o próprio <b>nome</b>	<input type="checkbox"/> com modelo <input type="checkbox"/> sem modelo <input type="checkbox"/> não grafia	<input type="checkbox"/> com modelo <input type="checkbox"/> sem modelo <input type="checkbox"/> não grafia
Nível de <b>escrita</b>	<b>Pré-silábico</b> que "escreve" com: <input type="checkbox"/> desenhos / rabiscos / números / letras <input type="checkbox"/> letras: sem controle de quantidade <input type="checkbox"/> escrita fixa ou quantidade variável <input type="checkbox"/> letra inicial ou final: leitura corrida <input type="checkbox"/> <b>Silábico sem valor sonoro</b> <input type="checkbox"/> <b>Silábico com valor sonoro</b> <input type="checkbox"/> <b>silábico-alfabético</b> <input type="checkbox"/> <b>alfabético</b>	<b>Pré-silábico</b> que "escreve" com: <input type="checkbox"/> desenhos / rabiscos / números / letras <input type="checkbox"/> letras: sem controle de quantidade <input type="checkbox"/> escrita fixa ou quantidade variável <input type="checkbox"/> letra inicial ou final: leitura corrida <input type="checkbox"/> <b>Silábico sem valor sonoro</b> <input type="checkbox"/> <b>Silábico com valor sonoro</b> <input type="checkbox"/> <b>silábico-alfabético</b> <input type="checkbox"/> <b>alfabético</b>
Interessa-se por <b>leituras</b> diversas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Faz uso adequado do <b>caderno</b> durante os registros (tamanho e traçado das letras, espaços, etc)	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>MATEMATICA</b>	<b>1º SEMESTRE</b>	<b>2º SEMESTRE</b>
Compara quantidades discretas fazendo <b>correspondência</b> termo-a-termo	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Apresenta <b>conservação</b> de quantidades discretas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Apresenta <b>conservação</b> de quantidades contínuas	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Estabelece relações de <b>classificação</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Estabelece relações de <b>seriação</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Utiliza a contagem oral para resolver <b>situações-problema</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Estabelece relação <b>número – numeral</b> (grafia)	<input type="checkbox"/> dos números menores que 10 <input type="checkbox"/> dos números maiores que 10 <input type="checkbox"/> não estabelece relação	<input type="checkbox"/> dos números menores que 10 <input type="checkbox"/> dos números maiores que 10 <input type="checkbox"/> não estabelece relação
Resolve <b>situações-problema</b> utilizando-se de desenhos e / ou números	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica e nomeia <b>formas geométricas</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica e nomeia <b>cores</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>CIENCIAS</b>	<b>1º SEMESTRE</b>	<b>2º SEMESTRE</b>
Reconhece hábitos de <b>auto-cuidado</b> , valorizando atitudes relacionadas à higiene e alimentação	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Apresenta atitudes favoráveis à preservação e conservação do <b>meio ambiente</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica e nomeia os <b>órgãos dos sentidos</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica características de <b>seres vivos</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Identifica semelhanças e diferenças entre <b>animais e vegetais</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não



## ANEXO 6

### Poesia

**Ao contrário, as em 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.

(Revista Bambini, Bergamo, ano X, n. 2,  
fev. 1994. Tradução de Ana Lúcia Goulart  
de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia  
Piozzi).

## **ANEXO 7**

### **Roteiro de entrevista realizado com as professoras que atuam com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.**

Para saber como as professoras que pela primeira vez estão trabalhando com crianças de seis anos pensam sobre a atual mudança, montei um questionário para que respondessem algumas questões acerca do assunto e das concepções que embasam suas práticas.

A questões foram as mesmas para todas.

- 1- O que está acontecendo com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental? Que tipo de trabalho vem sendo realizado?
- 2- O que mudou no planejamento com a inserção dessas crianças?
- 3- Com relação as “HTPCs” realizados no Centro de Formação, você acredita que eles estão sendo importantes? Por que?
- 4- O que você pensa sobre o brincar no Ensino Fundamental?
- 5- O que é brincar?