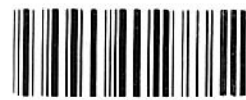


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação



1290003475



FE

ICC/UNICAMP Sa59b

Trabalho de Conclusão de Curso

O Brincar na Série Inicial do Ensino Fundamental de nove anos: uma
temática a ser discutida

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200803093

LÉIA TERRA DOMINGOS DOS SANTOS

O Brincar na Série Inicial do Ensino Fundamental de nove anos: uma
temática a ser discutida

CAMPINAS – SP
2007

INICAMP - FE - BIBLIOTECA

MADE: FE© by Léia Terra Domingos dos Santos, 2007.

CHAMADA: TCC/UNICAMP

Sa59b

EX: 3475

IMBO: 129/08

DOC: 129/08

PREÇO: 11,00

DATA: 01.03.08

425684

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, Léia Terra Domingos dos Santos.

Sa59b O brincar na série inicial do ensino fundamental de nove anos : uma temática a ser discutida / Léia Terra Domingos dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino fundamental. 2. Infância. 3. Educação infantil. 4. Brincar. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-61-BFE

LÉIA TERRA DOMINGOS DOS SANTOS

O Brincar na Série Inicial do Ensino Fundamental de nove anos: uma
temática a ser discutida

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado como
exigência parcial para o Curso
de Pedagogia, PEFOPEX,
UNICAMP, realizado sob
orientação da Profª Dª Ana
Lúcia Goulart de Faria.

CAMPINAS – SP
2007

Orientadora

Profª Dª Ana Lúcia Goulart de Faria

Segunda Leitora

Patrícia Dias Prado

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus irmãos Ricardo e Juliana pelo apoio nesse momento tão importante da minha vida.

Agradeço à Josemar, Joaquim, Marcondes e Fábio pela disposição e paciência.

Agradeço à Rose, pela atenção dedicada a minha filha em momentos que estive ausente.

Agradeço à Cristina, amiga que me incentivou desde a época do vestibular e me acompanhou durante todo o curso; com ela aprendi muitas coisas.

Agradeço às amigas Raquel e Rosemeire por ter me confortado em momentos difíceis e colaborado de maneiras diversas para a realização deste trabalho.

Agradeço as amigas do grupo, em especial Nélia e Fernanda pela grande ajuda na trajetória deste trabalho, além da grande amizade que cultivamos.

Agradeço aos demais familiares e amigos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

Agradeço à equipe gestora, equipe administrativa, funcionários, professoras e crianças da escola onde as observações foram realizadas; o que contribui de maneira muito significativa para a realização dessa pesquisa.

Agradeço à Ana Lúcia Goulart de Faria, minha orientadora, pelo acolhimento no grupo, pela dedicação e por tudo que aprendemos juntas.

Agradeço à Patrícia Dias Prado, por ter aceito o convite de ser segunda-leitora deste trabalho, e por toda atenção que teve.

Agradeço aos demais familiares, amigos e professores que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

Em especial, agradeço aos meus pais pelo grande carinho, amor e incentivo que tive durante toda minha vida.

Agradeço também de uma maneira muito especial, ao meu esposo José, pelo apoio e amor durante todos esses anos, me incentivando a seguir em frente nos momentos mais cansativos.

Agradeço à Deus pela vida e por todas pessoas maravilhosas que conheci durante esta trajetória acadêmica.

Dedico este trabalho à todas
crianças do mundo e em
especial à minha filha Raissa,
que por noites soube me
esperar e me contagiar com
sua grande alegria

Sumário

Introdução.....	01
Capítulo I - Procedimentos de pesquisa.....	04
1.1 - Local da Pesquisa.....	05
Capítulo II - O direito a infância e vivência do lúdico.....	07
Capítulo III - A legislação e suas conseqüências.....	15
Capítulo IV - A professora do primeiro ano do fundamental de nove anos frente ao brincar.....	24
Capítulo V - O tempo e o espaço do brincar para as crianças no ensino fundamental....	30
Considerações Finais.....	40
Bibliografia.....	44
Anexos.....	48
1. Quadro de funcionários.....	49
2. Questionário dado à professora.....	51
3. Poesia : Ao contrário, as cem existem.....	52
4. Planta da escola.....	53

Introdução

Crianças com cinco e seis anos fazem parte da Educação Infantil¹ ou do Ensino Fundamental? Como será que está sendo a passagem da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos?

Estes questionamentos são bastante relevantes quando se pensa em crianças pequenas que estão sendo inseridas no ensino fundamental. Qual concepção de infância permeará o novo trabalho com crianças pequenas no ensino fundamental? As crianças têm tempo de brincar? Qual a proposta pedagógica para essa série inicial do ensino fundamental de nove anos, que recebe o nome de primeiro ano no município pesquisado?

Foi a partir da implantação destas salas de primeiro ano no município do interior de São Paulo, que comecei a refletir sobre o que seria feito com estas crianças sendo inseridas mais cedo no ensino fundamental.

Muitas pesquisas foram feitas na área da educação infantil, a fim de compreender melhor e conhecer as crianças nesta faixa etária, porém, ao passarem para o ensino fundamental, deixam de pertencer a esse campo, e neste sentido, é imprescindível entender, então, quais os suportes teóricos que o ensino fundamental está se utilizando para receber esta criança.

Serão valorizados o tempo, o espaço e as dimensões humanas das crianças, ou serão usados os moldes escolares do ensino fundamental? Serão valorizadas as culturas infantis, ou a relação basear-se-ia na aprendizagem de conteúdos?

A criança, nesta pesquisa, será vista como:

*(...) produtora de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens
(...) uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações (RINALDI, 2002: 77 e 79).*

Entendendo a criança como sendo capaz, será analisado o tempo e o espaço que as crianças tem na instituição educativa, levando em consideração que:

¹ A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e esta é composta Ensino Fundamental e Médio.

RESUMO

Este trabalho trata o brincar na série inicial do Ensino Fundamental de nove anos, e como este está sendo trabalhado com a criança de cinco e seis anos que passaram a fazer parte deste segmento da educação.

A escolarização do brincar neste primeiro ano do ensino fundamental revela que a criança não está sendo considerada na etapa em que se encontra, mas sim buscando sempre uma preparação para a próxima etapa.

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem estar (GALARDINI, 2002: 118).

Contando ainda com uma reflexão sobre a proposta pedagógica que se apresenta na instituição educacional, e o papel do professor que atua com a criança pequena, entendendo que:

(...) nós, como adultos, deveríamos ser capazes de entender os desejos, a capacidade e a disponibilidade das crianças para as relações com outras pessoas, mesmo quando não há formulações verbalizadas. Seus gestos, seus olhares, a solidariedade e a colaboração que ocorrem entre as crianças mostram-nos isso. (GALARDINI, 2002: 87)

Para entender o tempo e o espaço do brincar e a postura pedagógica que permeia o trabalho com as crianças, utilizarei como suporte teórico desta pesquisa, os estudos realizados na área da educação infantil, que apresentam uma concepção de infância que valoriza a criança na etapa em que se encontra sem buscar preparar a criança para uma próxima etapa, entendo-a como sujeito, e não como um vir a ser.

Para a análise dos dados coletados, utilizarei as produções italianas traduzidas em português, já que entende a criança como produtora de cultura, sujeito de direitos, e respeitando as características próprias de cada idade.

Além deste referencial teórico, os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, TCC’s, Teses e Dissertações produzidas pela Faculdade de Educação da UNICAMP, entre outros autores que discutem a educação infantil sob a ótica da criança enquanto produtora de cultura e sujeito de direitos.

Assim, esta pesquisa no primeiro capítulo, conta como surgiu o interesse pelo tema, explorando como foi realizada a pesquisa e a descrição das características físicas do local pesquisado a fim de apresentar ao leitor o local pesquisado.

No segundo capítulo faço uma reflexão sobre o direito da criança à infância e à vivência do lúdico nesta etapa da vida.

Já no terceiro capítulo, descorro sobre a legislação que determina a ampliação do ensino fundamental de nove anos e algumas de suas conseqüências na maneira de se pensar a criança.

No quarto capítulo abordarei a postura da professora no trabalho com crianças pequenas.

Finalmente, no quinto capítulo, exploro a questão do tempo e o espaço que é destinado à brincadeira quando a criança passa para o ensino fundamental.

Já nas considerações finais, sintetizo os principais dados colhidos no decorrer da pesquisa, reforçando a necessidade de se olhar para o ensino fundamental e considerar a criança que está sendo inserida nesta etapa da educação, fazendo-se valer os estudos feitos no campo da educação infantil para esta faixa etária.

Espero que este trabalho traga contribuições quanto às propostas para o ensino fundamental de nove anos, visando à valorização da criança em cada fase, sem antecipações desnecessárias, ou seja, a criança de cinco anos mesmo fazendo parte do ensino fundamental, não precisa ser escolarizada.

Neste sentido, Gorni (2006), aponta o problema de se ampliar o ensino fundamental, sem se pensar no trabalho pedagógico que será desenvolvido com as crianças:

...se a mudança consistir apenas em uma mudança estrutural, a tendência é que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental. E, neste sentido, a simples antecipação da idade escolar poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho importante, que hoje se realiza no âmbito da Educação Infantil - EI, e que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social. (GORNI, 2006:1)

Capítulo I - Procedimentos de pesquisa

O interesse pelo tema começou a surgir quando observei no início do ano letivo de 2007, que as escolas municipais de ensino fundamental, do município pesquisado, começaram a receber crianças de cinco e seis anos para fazerem parte das novas salas que estavam sendo montadas para ser o primeiro ano.

Fiquei muito intrigada para saber o que seria feito com as crianças que estavam sendo matriculadas nessa série inicial, já que era para estarem na pré-escola e não no ensino fundamental.

Alguns questionamentos começaram a fervilhar, tais como: será que o trabalho pedagógico feito nestas salas será o mesmo feito pela educação infantil? O que se pensa sobre a criança que está indo mais nova para o ensino fundamental? Como será que o brincar será considerado?

A partir desses questionamentos, comecei a observar que assim que o ano letivo se iniciou, as professoras que assumiram este primeiro ano passaram a se queixar muito quanto à proposta que estava sendo prevista para estas salas, que era terminar o ano letivo de 2007 com as crianças do primeiro ano alfabetizadas.

Diante de tantas reclamações fiquei muito interessada em saber como estava sendo o trabalho com as crianças que deveriam estar na pré-escola, e não no ensino fundamental, uma vez que, a lei 11.274 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e amplia o ensino fundamental de nove anos, aponta a inclusão das crianças com seis anos de idade neste novo modelo, e não as de cinco, resolvi então fazer estágio em uma dessas salas, para problematizar as dificuldades encontradas pelas professoras.

Escolhi a sala de primeiro ano justamente por não concordar com a antecipação da escolarização na pré-escola, e como agora as crianças de cinco e seis anos estão sendo inseridas no ensino fundamental, e este tem um caráter escolarizante, fui a campo constatar em qual base as crianças pequenas estariam sendo vistas: a de educação infantil ou de ensino fundamental?

A pesquisa foi feita durante o primeiro semestre do ano de 2007, sendo feita visitas na instituição educacional duas vezes por semana, durante todo o período de aula. Os dias de observação não eram fixos, para que se pudesse ter um panorama geral do que acontece durante toda a semana.

Os dados coletados no decorrer da pesquisa foram registrados em diário de campo e analisados, posteriormente, à luz da bibliografia. Então, para que não fossem

identificadas as crianças, usei nomes fictícios quando descrevi atividades ou diálogos registrados em diário de campo. Foi analisado também um questionário² respondido pela professora.

O levantamento bibliográfico tomou como base a Educação Infantil, por considerar a idade em que a criança se encontra e não a classe que ela ocupa. Assim a análise feita, teve como foco o trabalho com crianças pequenas, e a postura que se tem sobre este trabalho no ensino fundamental.

Foi por meio das observações e anotações que acompanhei as relações que se estabeleciam entre criança-criança, adulto-criança, a organização do espaço físico e demais práticas educativas que ocorriam na escola municipal de ensino fundamental pesquisada.

Não foi encontrada resistência por parte da equipe gestora da escola e nem por parte da professora, pelo contrário, esta, muitas vezes, aproximava-se para contar a dificuldade que tinha em trabalhar com crianças pequenas, na preocupação que tinha em não conseguir alfabetizar e de ter que brincar com as crianças.

Ao iniciar o estágio naquela sala, deixei bem claro, à professora, que não estava lá para criticar o seu trabalho e nem fazer julgamentos, apenas queria entender o funcionamento do trabalho na sala de primeiro ano e as práticas com a criança pequena no ensino fundamental. Tal esclarecimento foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois assim ela se sentia mais a vontade para estar conversando comigo, e não tentava esconder o que estava fazendo com a turma nos momentos em que eu estava em sala.

1.1 - Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma EMEF³, de um município do interior do estado de São Paulo. A escola está situada na periferia do município, tendo ao seu redor uma invasão⁴, que é de onde vem a maioria da clientela da unidade escolar.

A escola é considerada de grande porte, pois possui 18 salas de aulas que funcionam em três períodos. Durante o período da manhã e da tarde, funciona o ensino fundamental, atendendo crianças de 1ª a 4ª séries. A partir do ano de 2007 passou a

² As perguntas do questionário estão no anexo 1.

³ Escola Municipal de Ensino Fundamental

⁴ A invasão refere-se ao local de moradia dos pais dos alunos. O espaço em que foram construídas as casas não é legalizado como loteamento, sendo o terreno pertencente a prefeitura.

atender a série inicial do ensino fundamental de nove anos (para essas classes, o município adotou a nomenclatura de primeiro ano). Esta unidade escolar atende cerca de 1160 crianças, com idades entre 5 e 12 anos.

No período da noite, a escola atende os jovens e adultos, que por razões adversas não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em tempo considerado adequado, nas salas de suplência de 1ª a 8ª série. A direção e administração da suplência não são a mesma do ensino fundamental.

A comunidade atendida pela escola tem um perfil sócio econômico baixo. Os pais e responsáveis pelos filhos e filhas de trabalhadoras (es) em sua maioria possuem empregos não formais ou autônomos, como pedreiros, ambulantes, catadores de sucatas, domésticas, vendedoras de artesanatos, etc.

Capítulo II - O direito à infância e vivência do lúdico

A infância é algo que está em constante construção, uma vez que a concepção que se tem hoje da infância não é a mesma que se tinha há décadas atrás. É por este motivo que ao falar em infância, nos remetemos aos sujeitos que representam esta categoria, que são as crianças.

As crianças hoje deixaram de ter apenas os cuidados das famílias e passaram a freqüentar as instituições de educação infantil. Entendendo que a infância vai sendo concebida conforme as mudanças que ocorrem na sociedade, vale a pena repensar que educação se pretende para essas crianças, e como ela é vista quando começa a freqüentar o ensino fundamental aos 6 anos de idade

Pensando então nas crianças que agora passam a freqüentar o ensino fundamental, nas salas chamadas de primeiro ano (nome dado no município pesquisado), os dados coletados puderam levantar a hipótese de uma escolarização precoce e uma super valorização de atividades voltadas para a alfabetização, ou seja, uma preparação exagerada para outra fase da vida, e uma desvalorização da infância enquanto uma etapa importante e necessária, que precisa ser vivida pela criança.

Hoje a professora fez a leitura do alfabeto, depois tomou a leitura das crianças que apresentaram maior dificuldade e ainda não sabem o nome das letras.

Em seguida fizeram atividades com a letra C, pintaram a letra, a escreveram várias vezes em seus cadernos. Circularam e pintaram palavras que tinham a letra C. Brincaram com um dominó de alfabetização e com quebra cabeça. (Diário de campo 03/2007)

Nota-se que há uma grande preocupação com a aprendizagem das crianças e é, neste sentido, que Marcellino (1990) vem apontar que a escola é responsável pelo furto do lúdico da criança, uma vez que dá a ela a obrigação de ser produtiva e utiliza o jogo como uma forma de amenizar as obrigações:

A preparação para um futuro de “vencedor”, ou a exploração como mão de obra barata, não apenas furtam o lúdico da vida das crianças, como exigem uma nova postura quanto à aplicabilidade do termo lazer à infância, uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento passam a ser vivenciados, desde muito cedo, quase que somente por oposição a essas “obrigações”. (MARCELLINO, 1990: 64)

Assim, a infância acaba sendo um tempo de obrigações, com o compromisso de atingir resultados e metas, que não deveriam estar presente nesta faixa etária, uma vez que tais cobranças acabam tirando o direito a brincadeira da criança.

Os dados mostraram que a utilização do jogo e da brincadeira está sendo feita somente para atingir os resultados esperados, não dando à criança a liberdade de brincar descompromissadamente. A escolha do material para brincar é feita pela professora, sempre com o intuito didático, mas quando a criança escolhe, ela escapa destas atividades.

A professora fez a leitura do alfabeto e dos numerais de 0 a 10, com as crianças, e reforçou a atividade com as que têm mais dificuldades.

Todos cantaram a música do cãozinho, e em seguida conversaram sobre os cuidados que deve se ter com os animais, e registram no caderno. Fizeram o desenho do cãozinho.

As crianças que iam terminando esta atividade podiam escolher alguns jogos que estavam disponíveis no fundo da sala (jogo de formar palavras, um balde com brinquedo de encaixe e quebra cabeça).

Foi muito interessante à escolha das crianças, pois os primeiros a terminarem a atividade escolheram as peças de encaixe, e conforme ia aumentando o grupo às peças iam diminuindo e elas iam formando subgrupos e transformaram as peças de encaixe em acessórios para a brincadeira de faz de conta, fazendo pizzas, mercadorias

de mercado, pente, esmalte, carrinhos, e tantos outros brinquedos que gostariam. Poucos escolheram o quebra cabeça e os que o fizeram brincaram em duplas, e os últimos se agregaram as brincadeiras que já estavam acontecendo. (Diário de Campo, 03/2007)

Este relato demonstra que as crianças resistem às atividades que não são prazerosas para elas, pois gostam de brincar livremente, ou seja, sem amarras didáticas, criando e reinventando as brincadeiras. Na medida em que são cobradas por este 'brincar', deixam de lado a fruição e se torna obrigação.

Marcellino (1990) alerta que a criança precisa fundamentalmente viver o componente lúdico da cultura, respeitando o direito da alegria e do prazer que são propiciados por tal componente, isto seria a base de sustentação para uma efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora.

Arroyo (1995) também chama atenção quanto à utilização de jogos e brincadeira somente como caráter pedagógico:

Enfatiza-se a importância do lúdico porque ajuda para aprender a matemática. Quem disse que o lúdico tem que estar a serviço da matemática? Por que o lúdico não tem sentido em si mesmo? (...) A brincadeira tem sentido em si mesma, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, etc. (ARROYO, op cit: 21).

Roubam da criança o direito à ludicidade, à brincadeira e à infância e depois, querem compensar inserindo jogos e atividades didatizadas como forma de minimizar a retirada de seus direitos.

A vivência do lúdico sendo considerada como um processo e não como um produto, demonstra a não separação entre o elemento lúdico da cultura da criança. Porém, neste contexto o lúdico se apresenta apenas como um produto que é utilizado como recurso didático. Assim Marcellino (1990) aponta que o lúdico é o meio que a criança tem de se expressar e é dessa forma que ela se insere, aceitando ou negando a realidade construída e dada pela cultura.

A criança é produtora de cultura e à instituição educacional cabe a garantia do direito de vivência da infância enquanto criança e não enquanto um vir - a - ser adulto.

Neste sentido Arroyo (1995) faz uma crítica à escolarização na infância, pois entende que esta tem sentido em si mesma e precisa ser vivida pela criança no momento certo.

A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente. (ARROYO, 1995: 21).

Os dados coletados nesta pesquisa e registrados em diário de campo, indicam que na educação das crianças pequenas se faz necessário considerar as diferentes crianças que estão envolvidas neste espaço educativo, as culturas trazidas por elas, e encaminharam a formação da criança, partindo do pressuposto que a criança não sabe nada, ou entendem que o que ela sabe não tem valor, uma vez que não valorizam o que ela traz, enquanto experiência e cultura.

É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou não-vivência do lúdico. (MARCELLINO, 1990: 78)

Valorizar a aprendizagem não só como o produto final, mas sim o processo, é muito importante principalmente no primeiro ano do ensino fundamental. Nesta faixa etária é preciso garantir o espaço do lúdico, da infância e da brincadeira, e não somente cobrar da criança a aprendizagem do código escrito.

A escola nega a criança e desrespeita a sua cultura quando não leva em consideração a infância enquanto etapa importante na formação dela enquanto sujeito de direito. Neste senti Marcellino (1990) aponta:

A negação do lúdico na escola, também pode ser entendida como uma perspectiva geral. E desse ponto de vista está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança. (MARCELLINO, op cit: 78)

O respeito à especificidade dessa faixa etária não é deixá-la isolada com seus pares, mas sim dar-lhes o direito de sonhar, de mostrar as suas particularidades frente às situações cotidianas, e a educação garante o respeito a esse direito de ser criança, preservando os valores da infância.

Transformar a educação destas crianças de primeiro ano apenas na aprendizagem de conteúdos escolares através de jogos, é segundo Benjamin (1984):

A aprendizagem direcionada para a aquisição, para o domínio de uma matéria determinada, pode ser adequada apenas se os adultos participam do processo, não para a criança, para quem o aprendizado faz parte de uma vida encarada como uma grande aventura. Abrindo suas portas para a conquista de um saber estabelecido como meta, pelo adulto todo poderoso, a escola estaria fechando as portas do verdadeiro saber para as crianças, cujo exercício está no prazer do jogo. (BENJAMIN, op cit: 107)

Os dados coletados em campo mostram que a brincadeira é permitida no primeiro ano do ensino fundamental, desde que tenha sido planejado pela professora com objetivos didáticos, o que Benjamin (1984) critica, apontando que este tipo de estratégia estaria adequada apenas para adultos e não para as crianças.

Arroyo (1995) também critica a educação que se preocupa apenas com o amanhã e deixa de lado o que precisa ser feito hoje, pois com isso não se tem uma escola como espaço de vivência da cidadania e neste sentido:

Ao invés de dizer: vamos preparar a criança para um dia ser cidadão, preferimos dizer: a criança já é um cidadão. Construamos o dia a dia da escola como uma maneira digna de cidadãos, de sujeitos de direito. (ARROYO, 1995: 21)

Com isso, repensar o currículo que se propõe para o primeiro ano do ensino fundamental, de forma a contemplar no plano de ensino a vivência do lúdico o direito a infância e valorização das culturas infantis, já que as crianças que estavam na antiga pré-escola tinham tais aspectos garantidos na proposta norteadora da educação infantil do município, primeira etapa da educação básica.

O plano de ensino para o primeiro ano do ensino fundamental contempla toda a aquisição de conhecimento quanto à língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física.

É bastante interessante analisar o que se espera para a proposta do ensino de artes, por exemplo, porque durante todo o plano de ensino, se tem bem definido os conteúdos para cada série do ensino fundamental, porém, quanto a artes, não há uma definição do que se espera para a criança ao final de cada série, mas sim o que se espera ao final do ciclo.

Ao final do ciclo, espera-se que o aluno possa:

- *Compreender a relação homem e realidade, discutir e apreciar artes através da história;*
- *Expressar-se e comunicar-se em artes;*
- *Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (artes visuais, dança, música, teatro.)*
- *Observar e experimentar movimentos corporais;*
- *Participar de jogos de atenção, observação e improvisação.* (PLANO DE ENSINO, 2007: 16).

Apesar do plano de ensino esperar que a criança interaja com diversos materiais, e conheça música, dança e teatro, durante a pesquisa, não foi constatado nenhum momento que as crianças fossem envolvidas com a dança e teatro. Nos momentos que estava envolvida a música, essa se deu apenas no sentido de trabalhar a letra com as crianças e não como um momento de expressão.

Com isso se tem uma didatização da arte, ou seja, a arte, assim como as brincadeiras, são utilizadas como uma metodologia para se alcançar algo que está fora dela mesmas.

Quanto aos materiais, as crianças tinham apenas lápis, giz de cera, e folhas de sulfites. Apesar de ter sido pedido na lista de material escolar, no início do ano, tinta

guache, a professora não utilizava, pois justificava que as crianças faziam muita sujeira e ficavam agitadas.

Neste sentido, a escola de ensino fundamental, além de “roubar” claramente o lúdico e o brincar, furta a arte e a imaginação, uma vez que não pensa o espaço de maneira que favoreça a experimentação e expressão por meio de diversos materiais. Apesar de no plano de ensino a arte estar contemplada de forma escolar, a professora poderia utilizar o tempo, para desescolarizar a mesma, já que é previsto o tempo para este trabalho, mas isso não acontece.

Tal desescolarização se daria com a utilização do tempo previsto para a arte, dando a ela um sentido em si, e não como uma metodologia de trabalho.

O que os dados permitem observar é que pouco ou até mesmo nada é feito em relação à arte com a criança, o trabalho é limitado aos desenhos livres e mimeografados.

Segundo Marcellino (op.cit), com relação ao furto do lúdico, a escola tem sido bastante eficaz, se for considerada a relevância que é dada às culturas infantis.

Contudo, nota-se que a idade das crianças de 6 anos ao ensino fundamental só antecipou a escolarização e restringiu a infância apenas à educação infantil, agora até os cinco anos e onze meses, já que todas as formas de se trabalhar com a cultura da infância, com o lúdico, e com a vivência da infância enquanto criança são podadas pela escola (principalmente no ensino fundamental) de todas as maneiras.

Marcellino (1990) aponta o que realmente acontece na educação atual, discutindo que toda a atividade lúdica é extremamente pedagógica, desconsiderando totalmente a importância da ludicidade e do brincar enquanto ações importantes para a criança e seu desenvolvimento.

Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. (MARCELLINO, 1990: 85).

Mesmo com a preocupação de que as atividades sejam educativas, as crianças acabam por dar as suas “escapadinhas”, transformando atividades cotidianas em momentos de brinquedo, mesmo que por pouco tempo. Isto significa que a criança transgredir regras para poder viver e construir novas experiências.

A professora organiza a fila das crianças, uma para as meninas e outra para os meninos.

Enquanto ela está na sala determinando a ordem da saída das crianças, as quatro primeiras a sair ao esperarem pelo restante da turma, começam a brincar, fazem movimentos rápidos com as mãos, dão risada, e ficam de olho para ver se a professora se aproxima. Assim que ela aparece na porta, as crianças sorridentes se viram pra frente, para voltar à posição determinada, e se entre olham, como se dissessem umas as outras: acabou a brincadeira. (Diário de campo, 04/2007).

Mesmo com poucos espaços a criança reinventa o brincar, apresenta sua fuga à regra, mas ainda assim é sufocada pelo adulto, que se preocupa em manter a ordem, em fazer cumprir regras, para que as crianças cheguem ao próximo ano alfabetizadas, organizadas, e disciplinadas.

Assim, como afirma Marcellino (1990):

Não se saboreia o tempo presente: acelera-se o presente em busca de um futuro determinado. E isso também é negar o componente lúdico da cultura infantil, principalmente se considerado enquanto forma. (MARCELLINO, op cit: 88)

Assim como diria Malaguzzi⁵, a criança é feita de cem, roubam-lhe noventa e nove, separam-lhe a cabeça do corpo, mas a criança ainda diz que as cem existem.

No decorrer das observações as crianças mostraram as cem formas de verem a escola de maneira diferente, de agir diferente, de pensar diferente. Se considerarmos uma pedagogia das diferenças (FARIA, 2005) para se trabalhar com as crianças no ensino fundamental, estará iniciada a caminhada no sentido de dar as crianças do ensino fundamental o direito de ser criança.

⁵ Ver poesia em anexo.

Capítulo III - A legislação e suas consequências

O conselho nacional de educação na câmara de educação básica aprova a resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 que define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração:

O presidente da câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais de conformidade com o disposto na alínea "c" do artigo 9º da lei nº 4024/61, com a redação dada pela lei nº 9131/95, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da lei 9.394/96 e com fundamento no parecer cne/ceb nº 6/2005, homologado por despacho do senhor ministro de estado da educação, publicado no dou de 14 de julho de 2005, resolve:

Art. 1º a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos.

Art. 2º a organização do ensino fundamental de 9 (nove) anos e da educação infantil adotará a seguinte nomenclatura:

Etapas de ensino faixa etária prevista duração

Educação infantil até 5 anos de idade

Creche até 3 anos de idade

Pré-escola 4 e 5 anos de idade

Ensino fundamental até 14 anos de idade, duração de 9 anos.

Anos iniciais de 6 a 10 anos de idade, duração de 5 anos.

Anos finais de 11 a 14 anos de idade, duração de 4 anos (Brasil, 2005. CNE).

Em 6 de fevereiro de 2006, a lei 11.274 altera a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87, da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem 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. Ficando a redação da seguinte maneira:

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. (BRASIL, 2006)

Desta forma se evidencia que a matrícula da criança se dará a partir dos seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. A lei não determina que a criança deva ter seis anos completos, e com isso da margem para diversas interpretações, e que cada município, vai determinar isso conforme o que lhe for mais adequado.

No município pesquisado, até 2006 as crianças iam para a primeira série com seis anos completos, mas com a nova lei de ampliação do ensino fundamental de nove anos, foi feita uma pesquisa de demanda no município, pela Secretaria de Educação, a pedido do diretor de ensino e a partir desta concluiu-se que as crianças de seis anos já estavam sendo atendidas pela rede, na primeira série.

Com tal pesquisa, a secretaria de educação resolveu então colocar nas salas de primeiro ano de 2007, crianças que iriam completar seis anos até dezembro. Muita polêmica foi gerada, quanto à questão da idade das crianças, mas inicialmente, houve um discurso de que as salas de primeiro ano continuariam sendo como se fossem as pré-escolas, ou seja, não se teria a preocupação com a alfabetização.

Sendo assim, esse município do interior de São Paulo, hoje está com crianças de cinco e seis anos freqüentando o primeiro ano do ensino fundamental. Vale à pena questionar então: qual o objetivo que se tem com estas crianças no ensino fundamental?

No ano de 2007, as professoras que assumiram as salas de primeiro ano passaram a ter uma formação diferenciada das demais professoras do ensino fundamental. Esta ocorre quinzenalmente, sendo contado como HTPC⁶, no Centro de Formação dos Profissionais em Educação⁷, ministrado por professoras/coordenadoras, responsáveis pelo ensino fundamental.

A formação que ocorre quinzenalmente para as professoras que vão trabalhar com crianças pequenas no ensino fundamental não está voltada para a vivência do lúdico, cultura da infância e valorização do brincar, mas sim, há uma grande

⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Este horário está previsto semanalmente na jornada de trabalho das professoras, que cumprem três horas na unidade escolar.

⁷ O Centro de Formação dos Profissionais em Educação, é o local onde ocorre a maioria das formações dos profissionais do município.

preocupação com o que vai ser ensinado e com a forma como isto vai acontecer, ou seja, orientam o trabalho voltado para a alfabetização e domínio do código escrito. Quando a professora é questionada sobre a formação que recebe no Centro de formação aponta que:

O que é mais enfatizado na formação de professores seria a alfabetização, espera que o aluno vá para o segundo ano silábico com valor sonoro⁸, ou pelo menos conhecendo todas as letras e escrevendo o próprio nome. Nós (as professoras) temos que nos esforçar para fazer a criança avançar na escrita. (Resposta do questionário)

Os dados coletados apontaram que o que acontece é que as professoras que assumiram o primeiro ano deveriam agora saber como alfabetizar crianças pequenas, quais metodologias poderiam usar, quais as melhores atividades que poderiam oferecer para as crianças aprenderem a ler e escrever com as letras, sem antagonizar com o lúdico, dimensão humana em construção desde a creche. Quanto a este aspecto, Arroyo (1995) tece a seguinte crítica:

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. (ARROYO, 1995: 21).

Quando se pensou o primeiro ano no município pesquisado, inicialmente pretendia que fosse como a pré-escola, mas no momento de implantação, conforme o que foi pedido pelo então secretário da educação do momento, o objetivo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos seria a alfabetização.

Após muita conversa e negociação, entre secretário de educação, diretor e gerente de ensino e equipe de formação, chegou-se a conclusão de que as professoras deveriam iniciar a alfabetização e que, além disso, precisariam acompanhar o ritmo das

⁸ Nível de escrita da criança

crianças, podendo chegar ao final do ano com crianças em nível de escrita silábicas com valor sonoro, e as atenções deveriam ser redobradas para as crianças que não estivessem obtendo avanços na escrita, a fim de que se faça a intervenção adequada para a aquisição de mudanças nos níveis de escrita.

Nota-se a partir da preocupação que se tem com a alfabetização que, no momento que a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental, ela deixa de ser criança e passa a ser aluno da escola, e com isso não se leva em consideração a criança enquanto criança, deixando de lado a brincadeira ou didatizando-a, de forma a torná-la produtiva, no contexto da escolarização.

Daniela Finco (2007) faz algumas considerações muito relevantes quanto a forma de trabalho com crianças de uma pré-escola que visa a antecipação da escolarização.

Neste sentido, mesmo que essa pesquisa seja feita com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, a idade das crianças referida por Finco (2007), é a mesma das crianças desta pesquisa, assim rever o que se pensa sobre o trabalho com a criança nesta faixa etária é muito importante, independente da etapa educacional em que foi colocada.

Assim, Finco (2007) confirma uma prática escolarizante quando se refere à escolarização das brincadeiras e dos corpos:

È possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa de educação. Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais – o jogo educativo. (FINCO, 2007: 95)

O brincar nesse contexto acaba ficando no plano superficial, como diz Finco 2007, porque o que se prioriza é a leitura e a escrita, e por meio de práticas escolarizantes, utilizam cadeiras e mesas para que a brincadeira aconteça com a criança sentada, preparando os corpos infantis para ficarem cada vez mais tempo sentados e parados.

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 da escola do ensino fundamental (FINCO, 2007: 96).

Com essa concepção de brincadeira, as crianças que passaram para o ensino fundamental tão pequenas deixam de explorar o brincar através do movimento, da agitação, dos desejos que são despertados de forma inovadora e inesperada, pois o fato da escola desconhecer o que fazer com esses corpos em movimento, é que a fazem determinar o lugar o horário de se brincar.

Neste sentido, a formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas é importante, já que demonstrará o que se pretende com essa criança. Entende-la além dos conteúdos e do desenvolvimento cognitivo, representa um pensar sobre uma pedagogia da infância, que não fragmenta a criança, que valoriza a infância e se compromete em entender e valorizar a sua cultura.

Finco quanto à formação de profissionais aponta que:

Enquanto não enxergarem a criança como um ser completo, capaz de conhecer o mundo com seu corpo por inteiro..., estarão sempre destruindo a autenticidade das crianças (FINCO, 2007: 96)

Os dados revelaram que com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o que aconteceu foi a antecipação da escolarização das crianças pequenas. Não houve uma reflexão no sentido de pensar as perdas que a criança teria indo para o ensino fundamental, preocupou-se apenas em aumentar o ensino fundamental, a fim de que se tenha “qualidade” em educação, considerando que esta ampliação garanta tal “qualidade”.

Neste sentido, Gorni (2006) aponta sobre a lei 11.247 que:

Tal proposição, em pleno desenvolvimento da reforma da educação brasileira iniciada nos anos 90, tanto pode significar uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas à ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a

introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino (GORNÍ, 2006: 3).

A autora completa que para as mudanças na qualidade serem efetivas é necessário que se tenha, um comprometimento e um envolvimento por parte das educadoras que atuam nas diferentes instâncias educacionais, para que assim se tenha uma efetiva mudança, a ampliação não garante nada, ao contrário:

...se a mudança consistir apenas em uma mudança estrutural, a tendência é que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental. E, neste sentido, a simples antecipação da idade escolar poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho importante, que hoje se realiza no âmbito da Educação Infantil - EI, e que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social. (GORNÍ, 2006:4)

Não dá para separar de forma tão gritante a educação infantil do ensino fundamental, a linha que os separa é bastante tênue, pois as crianças não deixam de ser de um ano para o outro. E estas mudanças acabam trazendo apenas uma perda para as crianças.

Mesmo que haja algumas pré-escolas que antecipam a escolarização, como apresenta Finco (2007), a educação infantil não tem como proposta de trabalho tal preocupação. A base da educação infantil, aqui utilizada, é a de ser uma etapa em que a criança vivencia o lúdico, a brincadeira e a infância, como criança, sendo respeitado os seus direitos enquanto sujeito em si mesmo.

Diante da pesquisa de campo, o que se observou foi que nesse primeiro ano do ensino fundamental, houve uma ruptura clara com relação à educação infantil que é proposta neste município, já que toda a estrutura está voltada para a alfabetização e aprendizagem do código escrito.

Repensar as questões que envolvem o ensino fundamental e a estrutura do mesmo quanto à forma de trabalhar com o corpo, com a arte e com as diferentes linguagens, que a educação infantil explora, repensando seus espaços, sendo estes voltados para a criança, é um caminho que se pode trilhar na educação de crianças pequenas, mesmo que estas façam parte do ensino fundamental.

Quanto a isso Finco (2007) coloca que:

Parece importante não separar a cabeça do corpo, não controlar nem limitar seus movimentos e desejos, não segmentar seu tempo em atividades mecânicas (FINCO, 2007: 98)

A implantação da lei 11.247 ocorreu de forma bastante acelerada, sem pensar muito em suas conseqüências e, neste sentido, Gorni (op. cit) nos coloca a pensar quanto à estrutura da escola, o corpo docente, e todas as questões que envolvem o problema desta rápida adequação das escolas à lei, uma vez que não se teve tempo hábil para se estudar os pontos positivos e negativos das mudanças, nem tempo de repensar o espaço para as escolas receberem estas crianças.

As observações feitas em campo apontaram que a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental requer um planejamento adequado para a idade, tomando-se como referência a criança, se rediscutindo os espaços que são dados para o ensino fundamental, reestruturando e reavaliando práticas, refletindo sobre conceitos de educação, repensando a formação, uma vez que os espaços não estão adequados e o que se tem é apenas uma escolarização precoce.

Quanto a isso, Kramer (2006) se coloca:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006: 11)

De nada vai adiantar pensar em qualidade em educação, se o ponto de partida for a retirada do tempo e do espaço da criança, em busca de uma escolarização precoce, pois com isso só estamos regredindo, partido do princípio de uma educação compensatória que na década 80 se colocou como sendo necessária para suprir as deficiências que a população pobre apresentava.

Neste sentido, Faria (2005) já antecipou este acontecimento nas escolas:

Ademais, se a educação infantil se reduzir à educação das crianças de 4 e 5 anos, corre o risco de, nos moldes de hoje, ser antecipatória, comportando-se apenas como classe de alfabetização e/ou preparatória, comportando-se como pré-alfabetização mesmo o Plano Nacional de Educação tendo as extinguido. (FARIA, 2005: 13)

A fim de que práticas como estas não sejam reforçadas cada vez mais, é preciso que se tenha uma política que reveja alguns conceitos e que não priorize somente as estatísticas. Faria aponta algumas práticas que acontecem na educação infantil e que refletem o pensar do Estado sobre esta criança, precisam ser descontinuada com urgência:

Interromper urgentemente práticas maquiadoras de estatísticas e ofuscadoras de uma política de Estado, tais como: a) transferir as crianças de 6 anos para o ensino fundamental - e, infelizmente, ainda por cima, não ter sequer a certeza de alcançar os 9 anos sob a responsabilidade do Estado, como prometido; b) as classes de alfabetização para as crianças de 6 anos pré-classificadas como incapazes; c) o Poder Judiciário determinando colocar a criança na creche, desrespeitando os critérios da fila de espera e considerando a instituição uma substituta materna e não um direito à educação - a determinação coloca-se assim como punição às mães, entendidas como impossibilitadas e desnaturadas (sic); e d) pena assistida para jovens infratores de trabalharem em creches, pois não são diplomados para exercer tal cargo. (FARIA, 2005: 14)

É pensando nestes pontos que se percebe a forma como a educação infantil é tratada pelo Estado e mesmo que a lei garanta a educação infantil como uma etapa da educação básica, ela ainda enfrenta o problema da desvalorização por parte do poder público.

Tal desvalorização é reforçada quando se coloca as crianças pequenas no ensino fundamental, limitando a criança no tempo e no espaço desta escola sem deixar que faça uso da infância. Neste sentido Finco (2007) repensa este espaço limitador que o adulto oferece levantando outra forma de se pensar à jornada na instituição educacional:

É importante a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, a fim de possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para as crianças atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas. (FINCO, 2007: 97)

Sendo assim, não importa se a criança está na educação infantil ou no primeiro ano do ensino fundamental, o que vale é pensar a criança por inteiro e não fragmentada.

Capítulo IV - A professora do primeiro ano do fundamental de nove anos frente ao brincar

A criança se expressa de diferentes maneiras, nos diversos olhares, nos movimentos e de formas variadas, mas as suas expressões vão variar de acordo com o jeito que o adulto vê as atitudes das crianças.

Como será que a professora do primeiro ano do ensino fundamental vê a brincadeira na educação? O que a leva brincar com as crianças pequenas?

Durante a pesquisa de campo, observei que a professora sempre utilizava a brincadeira como uma forma de reforçar o que foi trabalhado e aprendido no dia.

Hoje a professora trabalhou a relação número numeral, deu para as crianças uma folha mimeografada com números, e os conjuntos de objetos. As crianças deveriam recortar os conjuntos e colar na frente dos numerais.

A brincadeira do dia foi dominó. Assim que as crianças iam terminando podiam pegar na mesa da professora o jogo de dominó, e brincar até que todos fizessem à atividade.

O dominó que estava disponível tinha de um lado da peça o número e do outro desenho de outra quantidade, muito parecido até com a atividade dada para as crianças.

(Diário de campo, 04/2007).

Este episódio demonstra que a grande preocupação da professora está em oferecer momentos de brincar para as crianças, que estejam relacionados com o conteúdo que ela esteja trabalhando na ocasião.

Conforme encontrou Wajskop (2001) em sua pesquisa, o espaço do jogo em uma pré-escola pública na cidade de São Paulo apresentava uma intensa preparação para a primeira série do ensino fundamental, os dados por mim encontrados não se diferenciam desta pesquisa, pois as atividades propostas pela professora deste primeiro ano do

ensino fundamental, também didatizam o lúdico, tentando garantir a brincadeira para as crianças, ou seja, a professora oferece para as crianças o que ela chama de brincar com significado.

Eu não posso deixar as crianças ficarem brincando o tempo todo, eu deixo as crianças brincarem sim, mas com significado, sempre sei o objetivo que tenho quando proponho os jogos e os brinquedos para as crianças.
(Diário de campo, 05/2007).

A partir deste argumento da professora, evidencia-se a não valorização do brincar com um fim em si mesmo, uma vez que ela só propicia a brincadeira mediante os objetivos a serem alcançados, reforçando ainda mais o caráter didático do lúdico.

Com relação ao papel da professora frente à brincadeira para as crianças, compartilho da concepção de Wajskop, que apesar de se referir a educação infantil, esta postura cabe adequadamente ao primeiro ano do ensino fundamental:

Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendo que o professor é a figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando às mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada. Estará ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não como consumo. (WAJSKOP, 2001: 112)

Então, a criança que passa a fazer parte desse primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, e que tem apenas seis anos que precisa brincar e viver a infância, e esta necessita ser compreendida como uma fase que não deve ser aprendida, mas respeitada em sua singularidade, já que a infância:

(...) é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca á aquilo apreendido pelo nosso poder (é o

outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa: nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la.
(LARROSA, 2000: 186)

Porém, os dados coletados mostraram que a concepção de infância que se apresenta com as crianças não valoriza a escuta, a voz e a etapa vivida. O adulto neste contexto é quem dá as ordens, controla a situação e seleciona o que julga bom ou ruim, o que deve e não deve ser experienciado pela criança e com isso não dá a oportunidade à criança de experimentar e dizer o que pensa.

Depois de trabalhar com a grafia da palavra borboleta, a professora sugeriu as crianças que cantassem a música da borboletinha.

Ela entregou as crianças uma folha mimeografada com a letra da música fora de ordem, as crianças deveriam ordenar a música, e quem fosse terminando deveria desenhar uma árvore no caderno, que ela estaria passando para carimbar borboletas para que enfeitassem o caderno, e pudessem pintar o desenho (Diário de campo 03/2007).

A partir deste registro, nota-se que a professora não oferece muitas possibilidades as crianças de se expressarem livremente, já que procura sempre planejar as atividades de forma que todos façam a mesma coisa, e para que não fiquem ociosas enquanto alguns colegas ainda estão por terminar as atividades, oferece nestes momentos jogos e pinturas de desenhos, atividades estas que podem ser feitas sentadas, e sem causar agitação na sala, conseguindo manter todas ocupadas.

As crianças ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. (...) escolarizando as brincadeiras e os corpos (FINCO, 2007: 95)

Assim como confirma Finco, o que se propõe é apenas disciplinar a criança pequena, já que não se tem uma proposta de trabalho que valorize a infância e a suas produções.

Neste sentido há uma inadequação na proposta de trabalho que se pretende com a criança que está sendo inserida no ensino fundamental, porém este não é o único problema. Tem-se também a questão da idade, pois muitas crianças irão completar seis anos no fim do ano, ou seja, passarão o primeiro ano do ensino fundamental todo com cinco anos.

Quanto à questão etária, Santos e Vieira (2006) alertam:

Uma outra questão que preocupa é a da faixa etária da educação infantil, agora definida para crianças de 0 a 5 anos. Se não se qualifica o 5 e o 6 anos, corre-se o risco de convivemos com diferentes critérios etários para ingresso no ensino fundamental e para a educação infantil. A tendência pode ser de o ensino fundamental "engolir" as crianças mais novas, pela diminuição das matrículas, devida à queda das taxas de fecundidade, como também pela indefinição, até o presente, de fontes de financiamento para a educação infantil. (SANTOS e VIEIRA, op cit: 787)

Este alerta é o que aconteceu no município pesquisado, crianças muito pequenas indo para o ensino fundamental, gerando o descontentamento das professoras que não querem trabalhar com tais crianças.

Então, vale repensar o que se pretende com a ampliação do ensino fundamental, revendo a postura e a proposta de trabalho para esta fase. Trabalhar com esta faixa etária é pensar e (re) pensar sobre questões da infância, entendendo que:

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais 'falar', 'explicar' ou 'transmitir', mas "ouvir", "compreender", "divergir", "dialogar", "traduzir", "formular

novos conhecimentos". Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis. (BARBOSA, 2006: 17)

O ensino fundamental precisa ouvir mais, dialogar, possibilitar a experimentação, fazer com a que a criança seja protagonista no processo educativo, não uma mera espectadora, escamoteando a importância do brincar com uma didatização do lúdico.

Respeitar o direito da criança, valorizar a infância, as culturas infantis e principalmente ver a infância enquanto uma etapa em si não buscando a preparação para uma próxima etapa, é o princípio da educação. Nestes aspectos

A educação infantil tem sido um campo de experimentação de práticas emancipatórias, com grande circulação de idéias e projetos, que têm como objetivo uma educação que respeita os direitos da criança, tomando-a como sujeito de aprendizagem e como ator social. Para isso, tem se utilizado de práticas democráticas e de escuta/observação das crianças, que fazem parte da tradição e da inovação da educação pré-escolar no Brasil e no mundo (RAYNA & BROUGÈRE, apud Santos e Vieira, 2006:790).

Assim, valorizar as práticas que já acontecem na educação infantil como uma maneira de (re)estruturar a forma que se trabalha no ensino fundamental seria interessante, já que tem visões diferentes sobre a criança.

Neste sentido:

Mesmo que as práticas concretas não apresentem hegemonicamente a qualidade desejada e compatível com os conhecimentos acumulados na área dos estudos da infância, a produção teórica e algumas experiências inovadoras vêm oferecendo grandes contribuições. Contribuições estas que podem fortalecer a perspectiva e as intenções de alterar a cultura "escolarizante" do ensino fundamental e oferecer novas abordagens do processo de alfabetização. É isto, portanto, que justifica a vigilância e os esforços de pesquisa e de

discussão sobre a temática em foco. Dessa maneira, recomenda-se que a educação da criança de 6 anos no ensino fundamental se nutra desta fonte, avançando cada vez mais na busca de uma educação fundamental de qualidade para todas as crianças e jovens. (SANTOS e VIEIRA, 2006:791).

Enfim, já que se tem uma grande preocupação com a qualidade da educação, buscar na educação infantil o apoio e a base para entender a criança seria importante na (re)construção do conceito de infância que o ensino fundamental apresenta. Com isso, ambos os lados ganham, a educação infantil, que será mais valorizada, e o ensino fundamental, que será menos escolarizante.

Capítulo V - O tempo e o espaço do brincar para as crianças no ensino fundamental.



LAVADO, Quino (site www.mafalda.com.br)

Um grande questionamento ao ensino fundamental é com relação ao tempo que se tem para o brincar, já que a grande preocupação deste seguimento da educação é dar conta dos conteúdos previstos para cada série. No entanto, quando se tem um primeiro ano no ensino fundamental com crianças entre cinco e seis anos, será que muda alguma coisa? As crianças pequenas passando para o ensino fundamental têm direito ao brincar? Como se organiza o tempo e o espaço do brincar no primeiro ano do ensino fundamental?

Diante desses questionamentos, quando é perguntado a professora sobre o tempo e o espaço destinado ao brincar para as crianças do primeiro ano, ela responde que:

Os espaços que as crianças têm são o pátio, a quadra e o parque; e o tempo destinado é de uma hora ou até mesmo duas horas, depende do dia, às vezes estão muito agitadas. (Resposta do questionário)

Com esta resposta, nota-se que o brincar não está sendo visto pela professora como algo importante para o trabalho, pois só sai para brincar se as crianças estiverem muito agitadas, caso contrário, permanece com as crianças na sala, fazendo atividades.

Neste sentido Prado (2002) aponta que a criança tem o direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e de qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções. (p.100).

Porém, diante dos dados levantados, o que se observa não é a brincadeira como fonte de saberes ou de ampliação da sensibilidade e emoção, mas sim como controle da agitação, ou como forma de garantir a aprendizagem do código escrito e, até mesmo, quando questionada sobre a sua visão do brincar não consegue focalizá-lo:

Acredito que não precisa separar o brincar e o aprender.
*Pode-se aprender brincando. Quando estão pulando corda,
amarelinha ou até mesmo de roda, estão aprendendo a cantar,
as letras...* (Resposta do questionário)

Embora a professora entrevistada tenha um discurso de que não separa o brincar do aprender, ela valoriza a aprendizagem das letras, deixando de levar em consideração as múltiplas linguagens que podem ser exploradas no brincar e a produção das culturas infantis.

Neste sentido, assim como Wajskop (2001) notou em sua pesquisa a didatização do lúdico, os dados também mostram que a brincadeira com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental está sendo uma ferramenta para melhorar a aula, não valorizando assim o brincar.

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só por verbalizações, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (PRADO, 2002: 101)

Entendendo a brincadeira como parte da infância, significa compreender que o brincar das crianças não é apenas tempo perdido, mas sim parte da sua constituição enquanto criança.

As crianças de seis anos que foram para a escola obrigatória deixaram de brincar, pelo simples fato de terem passado para o ensino fundamental, pois diante de uma visão ultrapassada que entende como criança sujeitos até seis anos, acaba o tempo de brincar, uma vez que esse tempo “cabe a educação infantil”, separação que não deve ser feita, mas que tem acontecido neste contexto.

Diante da pesquisa de campo, os dados apontam que a grande preocupação deste primeiro ano é com a alfabetização, assim sendo, preocupadas com este processo, as professoras acabam deixando de lado o brincar.

Como cobrar da profissional uma postura de valorização da infância, se o que recebe como suporte é uma preparação para alfabetizar e não para brincar? Então, para que a criança consiga, ao final do ano letivo, ter domínio do código escrito, entende-se que é preciso mantê-la mais tempo na sala, onde, na maioria das vezes, possuem espaços que não reconhecem o brincar como forma de manifestação e produção de conhecimento, mas entendendo-o como metodologia para aquisição de conteúdos pelas crianças.

Uma das grandes dificuldades encontradas seria a
*indisciplina, pois tenho alunos com cinco anos de idade, que
querem apenas brincar, tem dificuldade para se concentrar, são
elétricos, típicos da idade* (Resposta do questionário).

A professora aponta como indisciplinada a criança que quer brincar, pois não consegue trabalhar com a falta de concentração dos pequenos. Mas será que falta aos pequenos concentração ou o interesse das crianças estão voltados para outros focos? Será que existe uma transgressão em função dessa organização de tempo e espaço do ensino fundamental?

Tal indisciplina se apresenta porque o que se espera da criança é um comportamento de adulto, e não de criança. No trecho acima, a professora aponta claramente que o problema está nas crianças quererem brincar o tempo todo, o que

talvez não fosse problemático se o currículo proposto para estas crianças, contemplasse o brincar.

Neste aspecto, a educação infantil tem muito a ensinar para o ensino fundamental, pois trabalha diferentes espaços, com intencionalidades educativas, sem necessariamente escolarizar. Assim Faria (2005) coloca a educação num sentido mais amplo, que vai além do racional/verbal:

Estamos falando do caráter interdisciplinar das pedagogias, que tratando de um objeto, a educação, que é uma prática social, demanda obrigatoriamente bases epistemológicas de diferentes ciências e campos do conhecimento, tais como: antropologia, sociologia, história, filosofia, biologia, medicina, puericultura, educação física, artes (música, dança, cinema, desenho, artes plásticas, escultura, teatro, etc.), arte-educação, arquitetura, literatura, etc. (FARIA 2005: 77).

Entender a educação amplamente, é dar oportunidade para o conhecimento desta criança por parte dos adultos, é não roubar-lhes as 99 linguagens, em detrimento da valorização de uma, o código formal. A educação integral da criança é função da instituição educativa, mas o que acontece é apenas a aprendizagem formal do código escrito. A antecipação e a super valorização do ensino das letras e dos números resultam em indisciplina, pois no momento, não é esse o interesse das crianças.

As crianças apontam claramente que o que mais gostam de fazer na escola é brincar. Entender a ludicidade infantil é muito importante, para que se organize um currículo que valorize o lúdico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

- *O dia que eu mais gosto é o dia de educação física⁹*
- *Por quê?*
- *Porque a gente pode correr e brincar na quadra.*
- *E aprender a ler e escrever não é bom também?*
- *É bom, mais quando a gente brinca é melhor, a gente conversa, e ri.*

⁹ A criança faz referência a disciplina de educação física que é ministrada por um outro professor, uma vez por semana durante 45 minutos.

(Diálogo entre estagiária e criança momentos antes de ir para educação física. Diário de campo, 04/2007).

Este diálogo evidencia que as crianças mesmo estando na escola gostam e sentem prazer em brincar ; neste sentido, Marcellino (1990) aponta que:

A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos.
(MARCELLINO, 1990: 101)

A vivência do lúdico faz parte da constituição de ser criança e infelizmente, ao ir para a escola, há um esquecimento de que ser criança é não separar corpo e mente, é viver ludicamente a infância, é ter direito de brincar, rir, conversar, pois é através da troca com os seus pares, das relações que estabelece com os outros, que a criança constrói conhecimentos.

As crianças de cinco (a completar seis) e seis anos que passaram para o ensino fundamental estão brincando menos, pois o tempo que se tem é para aprender a dominar o código escrito, dando então a abertura para a indisciplina, que pode ser vista como uma maneira de resistência e transgressão das crianças diante daquilo que não está interessada.

— Maria, guarda este brinquedo na bolsa se não eu vou tomar!

Maria guarda o brinquedo na bolsa, a professora continua a passar a lição na lousa. Quando Maria vê que a professora está de costas, abre a bolsa novamente, para brincar mais um pouco.

— Eu já não falei pra você guardar isso? Assim não dá, vou ter que conversar com sua mãe, o dia de brinquedo é na sexta-feira.

Ela vai até a criança, coloca o brinquedo na bolsa e a fecha pra que Maria não torne a pegá-lo.

A professora olha pra mim e fala:
— Você vê, ainda pra ajudar a mãe manda a criança
com brinquedo pra escola.
Ela volta pra lousa e continua a lição.
(Diário de campo, 05/2007).

Esta situação só reforça a postura de que neste primeiro ano do ensino fundamental pouco se valoriza o brincar, e que ao não cumprir com o que a professora determina, ela contém energicamente a atitude de transgressão a regra, que é trazer brinquedo apenas na sexta feira.

Marcellino (1990) aponta que a escola é responsável pelas resistências das crianças, uma vez que não dá valor ao lúdico:

Tendo em vista as possibilidades que se apresentam, em conteúdo e forma, na vivência do componente lúdico no lazer, apesar do quadro de situação social adverso, e considerando ainda a capacidade de resistência da criança, inclusive por estar participando de experiências culturais plenas do elemento lúdico, a questão poderia mudar de figura, se a Escola levasse em conta o universo criativo da cultura da criança, efetuando sua tarefa educativa a partir de sua riqueza, procurando desenvolvê-la (ruptura/continuidade), e não sufocando (ruptura/negação) até mesmo os focos de resistência existentes.
(MARCELLINO, 1990: 104)

Desta maneira fica notório que para o primeiro ano do ensino fundamental ter um currículo que aprecie a brincadeira, a infância, a cultura infantil e a vivência do lúdico, é essencial que se amenize a descontinuidade da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, uma vez que a educação infantil trabalha de forma diferenciada a questão do espaço e do tempo com relação ao brincar.

Os dados levantados na pesquisa de campo apontam que além da redução do tempo destinado ao brincar, um outro agravante a ser discutido é a mudança de prédio, ou seja, o espaço que as crianças da educação infantil passaram a ter é o da escola de ensino fundamental, muitas vezes em locais desprivilegiados, sem parque, sem tanque

de areia, sem espaços adequados, salas com muito mobiliário, não restando espaços livres para outras atividades.

A sala tem 32 mesinhas em forma de trapézio, dispostas em círculos de oito mesinhas, dois armários no fundo da sala e uma mesa para a professora. O Fato das mesas estarem em círculos dificulta a circulação na sala, pois o espaço é pequeno para a quantidade de mesinhas que possui (Diário de Campo 04/2007).

A organização do espaço também revela o que se pretende com a educação. A descrição da sala demonstra aparentemente que a expectativa do trabalho seja organizado em grupos, os círculos tiram o foco do professor. Espera-se que todos os integrantes do grupo se vejam, troquem idéias, dialoguem, ou seja, participem ativamente enquanto grupo, nas atividades propostas.

Contudo, apesar da organização da sala favorecer o trabalho em grupo, este não acontece e acaba sendo um fator de desordem e de empecilho para a aprendizagem, do ponto de vista da professora, pois quando se pergunta para a mesma, quais as dificuldades que encontra, aponta que:

Acredito também que outro fator que atrapalha seria a disposição das mesinhas em sala de aula, não posso locomovê-las (para mudar o ambiente), e como sentam quatro, conversam muito, dispersam, e não conseguem enxergar muito bem a lousa, pois no círculo alguns ficam de costa e precisam ficar virando o tempo todo. (Resposta do questionário).

A professora demonstra que apesar da disposição das mesas serem em grupo, o trabalho que ela realiza não é de equipe. Assim a professora acaba por ter uma postura centralizadora, preocupada em controlar a conversa das crianças e em deixar bem visível o conteúdo da lousa.

A preocupação com o espaço no ensino fundamental poderia inspirar-se na educação infantil, para que assim se garanta a continuidade destes segmentos. Se considerarmos o *espaço físico levando em conta todas as dimensões humanas (...), seu imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, cognitivo, entre outros tantos aspectos* (FARIA, 2005), poupará os esforços das professoras em conter a agitação e a conversa das crianças.

Na pesquisa de campo, pude observar que além do espaço da sala de aula, as crianças têm uma quadra, um pátio e um parque que pode ser utilizado, porém, pouco uso é feito destes espaços, pois quando as crianças saem da sala ficam agitadas e não querem voltar. Então, a professora só sai no fim da aula, ou quando percebe que o rendimento não está sendo o esperado.

As crianças brincaram na piscina de bolinha que estava na escola logo após o intervalo. Depois de quarenta minutos voltaram pra sala e a professora comentou comigo:

— Toda vez que as crianças ficam brincando depois do intervalo elas ficam assim (referindo-se a agitação das crianças), e fica difícil controlá-las. (Diário de campo, 04/2007)

A brincadeira também se constitui como uma forma de conhecimento, e neste sentido Kishimoto (2002) discute através de seu estudo sobre Bruner que com a brincadeira a criança consegue ir além do que se espera, pelo fato de não ser avaliada:

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem conseqüência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição. (KISHIMOTO, 2002: 143)

O brincar sem a cobrança de resultados, dá à criança a liberdade do erro, uma vez que está aprendendo a brincadeira com seus colegas. Nas instituições educacionais a garantia de espaços que possibilitem a brincadeira de diversas formas é primordial para a vivência da infância.

Os espaços que as crianças ocupam na instituição educacional se constituem das emoções vividas por elas nestes locais, e não simplesmente o ambiente que ela ocupa. *Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço mistério, o espaço o descoberta, enfim os espaços de liberdade ou de opressão.* (SOUZA LIMA, apud FARIA, 2005: 70).

As crianças confirmam suas impressões se observados os seus diálogos e comentários:

- Oba, hoje é dia de brinquedo!!
- *Ainda bem que já, chegou o professor de educação física.*
- *Gosto mais de brincar de casinha aqui (referindo-se ao pátio), lá na sala é quente e apertado.*
- *Não gosto de ficar jogando este joguinho (referindo-se ao dominó de sílabas), queria brincar de outra coisa.*
- *Aqui é bom por que pode correr*¹⁰. (Diário de Campo, 04/2007).

Este recorte de falas das crianças reforça que cada uma experimenta os locais e as situações de diferentes formas, mas não se pode negar que todas apreciam o brincar. No momento em que o espaço é pensado para a criança enquanto local de sensações consegue atingir as diferentes dimensões humanas.

Neste sentido Faria (2005) contribui para direcionar o olhar para o espaço, que contemple as diferenças:

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

¹⁰ A criança se refere ao espaço que tem para correr na quadra

crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e a 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 do adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 2005: 70 e 71).

Com isso observa-se que a educação infantil prevê os espaços para o pensar da criança explorando as suas diferenças e peculiaridades, no âmbito coletivo, não só individualizando, mas trabalhando com outros olhares, com as várias maneiras de expressar da criança.

O espaço da instituição educativa deve beneficiar o trabalho do profissional e não o atrapalhar, as crianças não se adaptam ao ambiente, mas este é organizado de forma a facilitar a exploração das crianças e a contribuir com o trabalho pedagógico.

Restringir as crianças do primeiro ano do ensino fundamental a ficarem em sala de aula, sentadas nas cadeiras, prestando atenção no que o professor tem a dizer, é reduzir a aprendizagem à transmissão de conhecimento.

A organização do espaço para receber as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e até as demais crianças, condiz com o que se espera das mesmas, porém cabe às professoras e à equipe gestora reavaliar a pedagogia que se pretende com as crianças e assim reinventar novas organizações espaciais.

Faria (2005) aponta que o espaço é fundamental no trabalho com criança, e ele reflete a pedagogia que se pretende:

A organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da animação, garantindo a melhoria das condições de vida pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. (FARIA, 2005: 80)

A autora discute à educação da criança de 0 a 6 anos, porém, com todas estas mudanças na legislação (principalmente a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental), também aumenta a discussão sobre as demais idades do ensino

fundamental, uma vez que defende uma pedagogia da infância para as crianças de 0 a 10 anos, num sentido amplo de uma pedagogia de direto a infância.

Enfim, não é a criança de 6 anos que precisa se adaptar ao ensino fundamental, ao contrário, é o ensino fundamental que precisa se reorganizar para receber esta criança e não deixar de garantir seus direitos dentre eles, o brincar, uma vez que essa é uma bandeira levantada na Educação Infantil!

Considerações Finais

Esta pesquisa demonstrou que o trabalho que vem sendo realizado com as crianças que passaram para o primeiro ano do ensino fundamental está sendo de alfabetização e escolarização, havendo uma didatização do lúdico, em que a brincadeira é apenas um meio para melhorar o trabalho escolar da professora.

Apesar das crianças de cinco e seis anos terem passado para o ensino fundamental, é importante fazer uma reflexão sobre os conceitos de crianças que estão sendo trabalhados, quando se tem apenas a preocupação de preparar a criança para a decodificação da escrita, esquecendo-se das outras noventa e nove linguagens que a criança tem de se expressar e de fazer as suas leituras.

Colocar essas crianças no ensino fundamental e não considerá-las enquanto crianças é abrir mão da infância, é desvalorizar as culturas infantis, o brincar e todas as manifestações infantis, em função da super valorização da aprendizagem do código escrito.

Valorizar a cultura lúdica da criança não é utilizar o brincar como uma maneira de deixar a aula mais prazerosa, nem como uma possibilidade de beneficiar o processo ensino-aprendizagem, mas sim como afirma Marcellino (1990):

Do meu ponto de vista, a questão não é simplesmente educar para o amanhã, ou instrumentalizar o lúdico. (...) Não se trata, assim, de adaptar a criança a um mundo já dado, pronto, estabelecido. É preciso que as crianças se tornem aptas a optar pelas suas perspectivas de vida, não se adaptando, pura e simplesmente, à “estreiteza” de horizontes já dada. Não compartilho, também, dos meios subjacentes à visão compensatória da educação. A vivência do lúdico aqui é entendida como valorização da cultura da criança, a partir, inclusive, da cultura das

camadas populares da população e não instrumentalizada para “facilitar” o inculcamento de uma cultura pretensamente superior (MARCELLINO, 1990: 95).

Neste sentido colocar a aprendizagem do código escrito como sendo superior a vivência da cultura do lúdico e da infância é deixar de respeitar os direitos fundamentais da criança, é preocupar-se apenas com o futuro, esquecendo-se de viver o presente.

Valorizar a criança enquanto criança, deixando-a viver a infância, sem preparar para a próxima fase é muito importante. Apesar das crianças estarem no ensino fundamental elas podem viver a infância enquanto crianças, sem ser sobrecarregadas de trabalho.

A postura profissional, nesse sentido, é muito importante e, quanto a isso, Gobbi (2007) aponta que

Os olhares das profissionais que estejam com essas crianças devem de fato estar junto delas, (sem esquecer que as crianças devem ter um tempo para ficar somente com seus pares de idades iguais ou diferentes, brincando, trocando idéias), transformando em tempo do lúdico o tempo do capital, do qual já estão impregnadas, (...) Esses olhares devem estar atentos, problematizadores, capazes para colher no que está explícito, e também implícito nas crianças, informações para construir uma jornada de trabalho coerente, pra organizar melhor o espaço e o tempo, dando forma às criações, à exuberância das crianças, seus projetos considerando sua diversidade (GOBBI, 2007:130).

Porém, o que se observou na pesquisa quanto à postura profissional foi uma prática escolarizante e uma didatização do lúdico.

Além da postura profissional a pesquisa de campo demonstrou que o tempo e o espaço destinado ao brincar são pouco valorizados, não considerando a cultura das crianças, e nem reconhecendo-as como produtora de cultura.

Neste sentido, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, assim como aponta Gorni (2006), se apresenta com um caráter de educação compensatória, que mantém por mais tempo as crianças das camadas populares na escola, a fim de suprir as suas carências e deficiências. Escolarizando e ensinado mais cedo o código escrito como uma forma de garantir um psedosucesso.

Tendo em vista que um dos argumentos em favor da ampliação do ensino fundamental visa afirmar que serão as camadas menos favorecidas que desfrutarão de mais privilégios, uma vez que as crianças de classe média já estão inseridas em algum sistema de ensino, seja na pré-escola ou no ensino fundamental, enquanto nem todas as crianças das camadas populares freqüentam algum sistema de ensino, somente confirma o caráter compensatório que esta ampliação apresentou.

Apesar dos dados colhidos apresentarem uma ruptura em vários sentidos entre a educação infantil e o ensino fundamental, como o espaço físico e o tempo para o brincar, é com relação à concepção que se tem de infância que se nota uma diferença acentuada nestes segmentos.

Para tanto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos já está acontecendo em muitos municípios e continuará até que todos estejam enquadrados na lei nº 11.274, que dá o prazo máximo até 2.010 para os município implementarem o ensino fundamental de nove anos.

Porém, o que se pode fazer é utilizar-se das pesquisas na área da educação infantil, que irão pensar sobre as crianças nesta faixa etária e, desta forma, a exemplo de Minas Gerais, organizar a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Há que se reconhecer que os conhecimentos sobre os quais se baseiam as orientações e recomendações do MEC e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sobre a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, foram, em grande parte, produzidos no contexto da educação infantil - nas creches, nas pré-escolas e nos grupos de estudos e pesquisas da área presentes nas redes de educação básica, nas universidades e outros centros, onde destacamos o papel da ANPED. Vale apontar aqui o documento de Orientações do MEC, que se baseia nos conhecimentos acumulados no campo da educação infantil, cuja equipe de elaboração inclui especialistas da área. (SANTOS e VIEIRA, 2006: 790).

Sendo assim sob a perspectiva da educação infantil, o ensino fundamental olhará a infância de um outro prisma, considerando as especificidades, as culturas, o lúdico, e as diferentes linguagens da criança.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2006: 8)

E como afirma Malaguzzi (1999), das cem linguagens resta apenas uma, já que roubaram noventa e nove. O que temos que aprender é que *ao contrário, as cem existem*, e é pensando nas cem que os espaços, os tempos vividos e construídos pelas crianças devem ser apreciados.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. A significado da infância: Criança. **Revista do professor de Educação Infantil**. Brasília, n.28, p.17-21, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMI, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BONDIOLI, Anna (org.). O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisas e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susana (Orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.see.rj.gov.br/coie/NOVIDADES/rceb050003.pdf> em 13/09/2007
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1998. p.146
- BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 e fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 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 anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www6.senado.gov.Br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Acesso em: 28/08/2007.
- CARVALHO, Tatiana L de. **Amanhã pode ter brinquedo? Sexta-feira: o dia do brinquedo de casa em um CEMEI de Campinas**. 2004. 110f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=pt&nrm=iso, Acesso em: 29/08/2007.

- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005 p 19-50.
- CONDE, Juliana B. **As crianças pequenas produzam cultura na sociedade grafocêntrica: as linguagens na educação infantil**. 2004. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré - escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FARIA, Ana Lúcia G. MELLO Suely A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia G, MELLO, Suely A. (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- FARIA, Ana Lúcia G, DEMERTINI, Zeila de B Fabri. PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**.Campinas: Autores Associados, 2002.
- FARIA Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L.G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.67-91
- FARIA, Ana Lúcia G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. 2005, p 13. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=pt&nrm=iso, Acesso em: 31/08/07
- FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.(Org.) **O coletivo infantil em creches e pré - escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREYBERGER, Adriana. **O espaço do brincar**. 2000.142f. Dissertação (Mestrado em arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GANDINI, 2002: 87
- GALARDINI, Annalia. GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn (orgs.) **BAMBINI: uma abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 117-131.

- GOBBI, Márcia A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré - escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GODOI, Elisandra G. **Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares**. 2006. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- GOMES, Fernanda F L. COSTA, Franciny G. ARAÚJO, Giovana N C. CARVALHO, Luciane M N de. CARDOSO, Regiane G. ESTEVAM Suellen F. S. **Ensino Fundamental de nove anos**. 2006. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista.
- GORNI, Doralice Aparecida P. **Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?**. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 29/08/2007.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cidade e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, vol.7, n.3 (21), p.36-50, nov.1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso> acesso em: 29/08/2007
- LAVADO, Quino. Disponível em www.mafalda.com.br. Acesso em: Novembro/ 2007.
- LARROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2000, p.183-198.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn, et al. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 319.
- MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- MENEZES, Lia Carolina de O. B. de. **Queremos Parque: os cantinhos como forma de escolarização da pré-escola**. 2004. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NOGUEIRA, Denise C. **A criança pequena produz cultura?** 1997. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PALMEN, Sueli, H. de C. **A lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. 2001.110f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. DEMERTINI, Zeila de B. F. PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn (orgs.) **BAMBINI**: uma abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 75-80.

SANTIS, Lúcia M. de. **Infância: Tempo de brincar?** Um estudo sobre a infância das crianças ricas. 1998. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. VIEIRA, Livia M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, v.27, n. 96 especial, p.775-796, Out. 2006.

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

DOCUMENTOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA. **Plano de Ensino**. Hortolândia, 2007

ANEXOS

Quadro de Funcionários

As professoras

O corpo docente é formado por 36 professoras que ficam na unidade escolar de acordo com o seu período e 1 professor de educação física que vai três vezes por semana. Quase toda a equipe tem graduação em pedagogia, as professoras que não possuem estão cursando. Com exceção de uma professora que tem graduação na área de administração e o professor de educação física.

Os gestores

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Todas são graduadas em pedagogia, sendo a diretora pelo Proesf - UNICAMP e a coordenadora pelo Pefopex – UNICAMP.

Durante a pesquisa observei que há um bom relacionamento entre a equipe gestora, não havendo divergências e conflitos entre elas.

Porém, quanto ao envolvimento delas com as crianças, há certo distanciamento da direção e vice - direção com as mesmas, uma vez que ficam bastante envolvidas com questões administrativas, sendo pouco identificadas pelas crianças menores. Já a coordenadora, por onde passa, é reconhecida por todas as crianças e estas até confundem o seu papel com o da direção. Isto talvez aconteça pelo fato da coordenadora estar sempre passando pelas salas, conversando com as professoras e diretamente relacionada às questões pedagógicas da unidade.

A secretaria

As questões administrativas referentes aos atendimentos aos pais e mães, solicitação de documentos, matrículas e requerimentos escolares são de responsabilidades do secretário de escola e de um auxiliar administrativo.

As merendeiras

A escola conta com três merendeiras concursadas, que são responsáveis pelo preparo do alimento oferecido as crianças. Quando há a necessidade de uma delas faltar, quem supre esta falta são as funcionárias de apoio escolar.

A limpeza

A equipe responsável pela limpeza do espaço é composta por 2 faxineiras concursadas e 2 frentes de trabalho¹¹, mas sente-se a necessidade de mais funcionárias, devido ao tamanho da escola.

Apoio escolar

Esta equipe é composta por quatro funcionárias, que a própria função já diz, elas apóiam onde precisa. Quando não estão cobrindo a falta de funcionários, são responsáveis por tirar cópias e mimeografar atividades para as professoras, distribuem e organizam o material da escola que deve ser de uso coletivo, ajudam a organizar a hora do recreio, e sempre que a professora solicita material ou precisar se ausentar da sala por um curto espaço de tempo, são elas as responsáveis por dar esta cobertura.

O zelador

A escola conta com um funcionário responsável pela manutenção do prédio, verificando e solucionando sempre que possível os problemas existentes. Além disso, colabora com a equipe de limpeza nas trocas de período.

O segurança

O vigia é responsável pelo acompanhamento da saída dos alunos do período da tarde e fica no período da noite para fazer a ronda na escola, acompanhando a entrada e saída dos alunos do noturno.

¹¹ São funcionários contratados pelo período de um ano ganhando um salário mínimo, são pessoas desempregadas inscritas no programa social do município, e que moram no bairro.

PERGUNTAS FEITAS PARA A PROFESSORA

- 1) O que você está achando das salas de primeiro ano?
- 2) Quais as principais orientações dadas na formação de professores?
- 3) Qual o espaço e o tempo destinado os brincar na sua prática? Qual é a orientação dada na formação?
- 4) Como você vê o brincar na sua sala?
- 5) Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com as crianças do primeiro ano?

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM (Loris Malaguzzi).

A criança
é feita de cem
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram 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 o mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

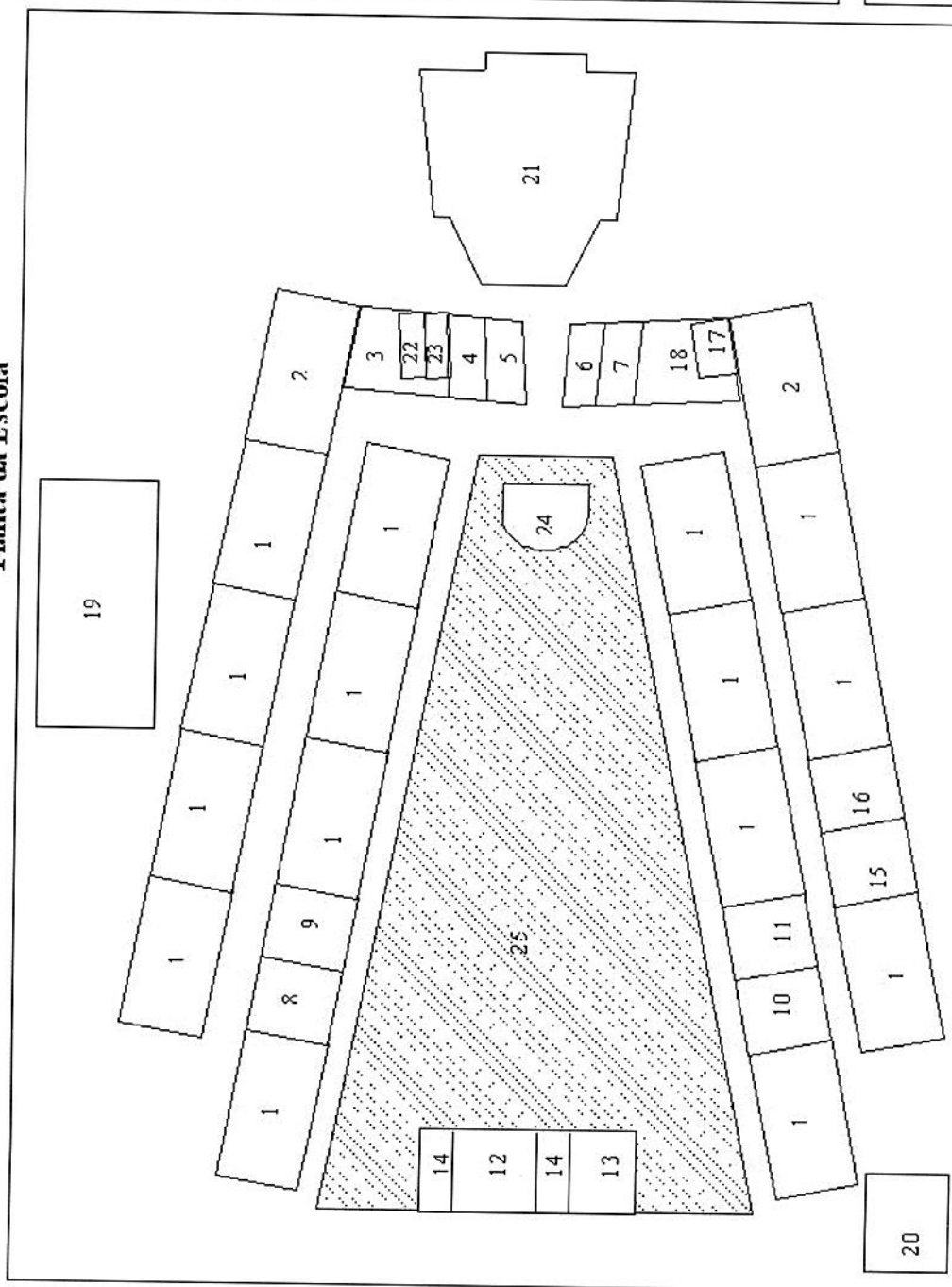
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.

A criança diz:
ao contrário as cem existem.

(Tradução: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi).

Planta da Escola



Legenda

- 1-Sala de aula 50m²
- 2-Sala de aula 52 m²
- 3-Sala dos professores 24,3m²
- 4-Inspetoria 17m²
- 5-Coord. Pedagógica 17m²
- 6-Secretaria 28,96m²
- 7-Sala de recursos 26,6m²
- 8-Vestiário fem. 19,57m²
- 9-Vestiário masc. 19,57m²
- 10-Banheiro fem. 21,46m²
- 11-Banheiro masc. 21,46m²
- 12-Cantina 14,25m²
- 13-Cozinha 17,46m²
- 14-Despensa 10,94m²
- 15-Banheiro fem. 21,46m²
- 16-Banheiro masc. 21,46m²
- 17-Banheiro Adm. 4,26m²
- 18-Diretoria 28,46m²
- 19-Quadra Esportiva 101m²
- 20-Zeladoria 41m²
- 21-Anfiteatro
- 22-Banheiro fem. 4,3m²
- 23-Banheiro masc. 4,3m²
- 24-Palco 15,95m²
- 25-Pátio Coberto 212,22m²

Área do Terreno: 10.961,76m²
 Área Construída: 2.341,94 m²
 Área Livre: 7.773,93 m²