

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
OUTRO ESPAÇO, OUTRAS EXPERIÊNCIAS?
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?**

EDILAMAR BORGES DIAS

JOINVILLE/SC

2014

EDILAMAR BORGES DIAS

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
OUTRO ESPAÇO, OUTRAS EXPERIÊNCIAS?
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Área de concentração (Educação). Orientadora: Doutora Rosânia Campos.

JOINVILLE

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

D541e Dias, Edilamar Borges
Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? / Edilamar Borges Dias ; orientadora Dra. Rosânia Campos – Joinville: UNIVILLE, 2014.

190 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental. 3. Prática docente. 4. Psicologia infantil. 5. Políticas públicas - Educação. I. Campos, Rosânia. (orient.). II. Título.

CDD 379.5

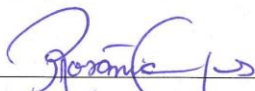
Termo de Aprovação

“Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Novas Experiências? O que Dizem as Crianças?”

por

Edilamar Borges Dias

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof.ª. Dra. Rosânia Campos

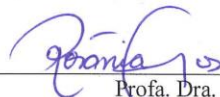
Orientadora (UNIVILLE)




Prof.ª. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Adilson De Angelo Lopes Francisco
(UDESC)



Prof.ª. Dra. Elizabete Tamanini
(UNIVILLE)

Joinville, 12 de dezembro de 2014

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que me ensinou a gostar de histórias.
Ao meu pai (*In memoriam*), por ser meu grande modelo leitor.

Rafael, Felipe e Camila,
Maior presente de Deus é poder partilhar a
VIDA com vocês. Obrigada seus lindos
por compreenderem minhas ausências.
Pelo amor que temos uns pelos outros. Amor incondicional.

Ao William, amor maior que a própria vida.
Pelos momentos especiais! Pelo colinho amigo,
pelas palavras doces às vezes não ditas. Apenas um olhar.

I love you!

AGRADECIMENTOS

Um sonho é somente um sonho que pode se tornar realidade quando concretizado. Este trabalho trata-se, pois, de um anseio que se realizou porque contou com a participação de muitas mãos. Pensar na concretude deste ideal sozinha seria utopia. Neste momento, quero agradecer a Deus e às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a realizá-lo, mesmo que essa ajuda tenha sido simplesmente um olhar sensível compartilhado.

Aos meus irmãos! Queridos irmãos, pelo apoio sempre que necessário. Em especial ao Dego, meu grande amigo e parceiro. Obrigada pelas orações e confidências. À Bete, pelas orientações mais que necessárias!

Agradeço especialmente à professora Dra. Rosânia Campos, minha orientadora, pela qual tenho profunda admiração, por me fazer acreditar que tudo seria possível, ampliando para além os meus horizontes. Pessoa que depositou em mim profunda confiança e me tranquilizou inúmeras vezes durante o percurso dessa caminhada. A você, pessoa querida, com muito apreço, obrigada!

Ao professor Dr. Adilson de Angelo e à professora Dra. Elizabete Tamanini (Betinha, como carinhosamente a chamamos), pela simplicidade e boniteza ao aceitarem participar da Banca de Qualificação, como também pelas profícuas considerações para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada!

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Às Professoras Sylvia, Nelma e Raquel, da Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, por compartilharem conhecimentos. Obrigada!

Às pessoas queridas da turma III do Mestrado da UNIVILLE: Valdioléa, Miriani, Andréia, Cleide, Denise, André, Tiago, Rita, Rui, Felipe, Ana e Ingrid, pessoas especiais que somente pude conhecer no decorrer do Mestrado. Foram momentos tão especiais em nossas vidas! Momentos de dúvidas e medos, mas também certezas. Companheiros de todas as horas. Tive o prazer de aprofundar sentimentos nesse percurso. Amizade para toda a vida. Obrigada!

À Maéle, minha fiel escudeira, mais que amiga, uma parceira. Parceira das lágrimas derramadas, dos momentos de angústias e alegrias. Dos conhecimentos compartilhados. Estava ali, sempre presente! Com um sorriso de incentivo, às vezes puxões de orelha, que terminavam sempre em um abraço de conforto. Um carinho. Má, como carinhosamente a chamo. Amo você, minha querida irmã!

À Dulce, à Tati, à Mônica e à Detti, por se disponibilizarem nas trocas de experiências, auxiliando-me direta e indiretamente sempre que necessário. Pessoas de coração generoso. Bondade na alma. Amigas, vocês são anjos enviados por Deus que estiveram ao meu lado nos momentos mais intrincados dessa caminhada. Muito Obrigada! Deus, em sua infinita bondade, envia amigas especiais para que nos façam sorrir.

Agradeço também às amigas de trabalho que me ampararam e apoiaram durante a jornada. Em especial à Dalva, à Kátia e à Idinéia, pelo ombro amigo sempre disponível. Com vocês, pude compartilhar sonhos, desejos e esperanças para a construção de um mundo melhor às nossas crianças. Partilhamos dos mesmos ideais de Educação. Queridas amigas, sou grata pelos momentos especiais. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville pela licença concedida para a realização deste estudo.

Às instituições que tão prontamente abriram suas portas para que a pesquisa pudesse ser realizada. Quão gentil foram em me acolher como parte de seu grupo durante o período em que lá permaneci!

Às professoras regentes das turmas onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade, carinho e atenção com me receberam em suas salas de aula.

Por último, porém o mais importante dos agradecimentos: a todas as crianças que me permitiram acompanhar e compartilhar um pouco de suas experiências no cotidiano das instituições escolares.

O homem da orelha verde
Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa mais linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

RESUMO

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos a partir da Lei n. 11.274 antecipou o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental. A presente pesquisa teve por objetivo investigar o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental sob as perspectivas das crianças. Nesse sentido de refletir esse processo pela voz das crianças, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (i) investigar as práticas educativas presentes no último período da educação infantil; (ii) examinar as práticas educativas no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental; (iii) investigar a organização dos tempos e espaços no último período da educação infantil e no primeiro semestre do ensino fundamental; (iiii) Analisar as concepções das crianças referentes ao primeiro ano do ensino fundamental. Tendo como teoria de base epistêmica o materialismo histórico dialético, a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio da metodologia etnográfica. Esse estudo se realizou em dois momentos distintos. No primeiro, acompanhou-se um grupo de 24 crianças que frequentavam, em 2013, o II período de educação infantil numa instituição pública na cidade de Joinville/SC. No segundo momento, no primeiro semestre de 2014, a pesquisa prosseguiu com 17 crianças do mesmo grupo, agora frequentando o primeiro ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, utilizaram-se vários instrumentos: a observação participante, o diário de bordo, registros fotográficos, conversas e atividades com as crianças. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2008), sistematizada nas proposições da ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada). Ao longo de todo o processo de investigação, percebeu-se que as práticas pedagógicas investidas tanto na educação infantil como no ensino fundamental são pautadas em negociações entre os sujeitos envolvidos. Porém, nas práticas da educação infantil, evidenciou-se a valorização dos brinquedos e das brincadeiras, e na escola de ensino fundamental a prática estava mais voltada para a aquisição do sistema de escrita. As crianças evidenciaram uma concepção de ensino fundamental como um lugar do “ser grande”, fato que as impulsiona e fomenta o desejo de ir para essa nova instituição. Dito de outro modo, de acordo com as crianças da pesquisa, estar na “escola” é poder estar e fazer parte do mundo da cultura letrada. Não obstante, no acompanhamento posterior, na escola de ensino fundamental, as práticas cotidianas evidenciaram uma grande ruptura com a educação infantil, mesmo que a escola tenha definido o “dia do brinquedo”. Essa ruptura, a ansiedade da criança, família e professores/as pela rápida aquisição da linguagem escrita, gera uma secundarização das demais linguagens presentes na infância, bem como situações de constrangimentos e de sofrimento vivenciadas pelas crianças. Ao se considerar esses aspectos, os resultados da pesquisa indicam uma necessidade urgente de desenvolver articulação entre os dois segmentos da educação básica, tendo como base a criança e seu desenvolvimento, suas múltiplas linguagens e lógicas de apropriação. Em outras palavras, não é suficiente didatizar os jogos e brincadeiras como estratégias de articulação entre os dois segmentos educativos. Antes, é fundamental discutir as políticas tanto de formação docente (inicial e continuada) quanto à organização dos espaços e tempos escolares para serem efetivas nas relações mediadas pelo respeito às crianças.

Palavras-chave: Políticas Públicas para a educação; Educação Infantil; Ensino Fundamental de nove anos; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The expansion of primary education from eight to nine years based on Law n. 11,274 anticipated the ingress of six-year old children in elementary school. The present research aimed at investigating the process in which children advance from kindergarten to elementary school, under the perspective of children. In the sense of reflecting about this process, through the voices of children, the following specific objectives were defined: (i) to investigate the educational practices present in the last period of early childhood education; (ii) to examine the everyday life educational practices of the first year of primary education; (iii) to investigate the organization of time and space in the last period of kindergarten and first semester of elementary school; (iv) to analyze the conceptions children have regarding the first year of elementary school. Based on the epistemic-based theory of dialectical historical materialism, the qualitative research was conducted by means of ethnographic methodology. The research was developed in two different stages: In the first one, we accompanied a group of 24 children who attended, in 2013, the II period of early childhood education (CEI) in a public institution in the city of Joinville/SC. And, in the second stage, in the first half of 2014, the search continued with 17 children from the same group, who were then attending the first year of elementary school in a Municipal Elementary School. For data collection we used several instruments: participant observation, logbook, photographic records, conversations and activities with the children. Data were analyzed by means of discourse analysis developed by Norman Fairclough (2008), systematized in the propositions of TODA (Textually Oriented Discourse Analysis). Throughout the research process we realized that the pedagogical practices invested both in kindergarten and in elementary school are based on negotiations among the individuals involved. However, in the practices of early childhood education, it was more evident the appreciation of toys and games while in elementary school, practice was more focused on the acquisition of the writing system. Children showed a conception of elementary school as a place of "being a grown up", a fact that drives and fosters their desire to go to this new institution. In other words, according to the research children, being in "school" means being able to be part of a world of literacy. Nevertheless, during the follow-up stage, in the elementary school, everyday practices showed a significant break with early childhood education, even though the school defined a "bring your toy day". This rupture, the anxiety of the child, the family and the teachers regarding the rapid acquisition of the written language generate a sidelining of other languages that are present in childhood, and also generate situations of constraints and suffering experienced by children. When considering these aspects, the research results indicate an urgent need to develop links between the two segments of basic education, based on children and their development, their multiple languages and their logics of appropriation. In other words, it is not enough to use games and play time as strategies for the articulation between the two educational segments. Rather, it is essential to discuss the policies of both teacher training (initial and ongoing) as well as the organization of school space and time so that they may be effective in relationships mediated by respect toward children.

Keywords: Public Policies for education; Early Childhood Education; Nine-year Elementary education; Transition from Pre School to elementary school

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Parque do CEI	91
Figura 3 – Jardim das Descobertas	92
Figura 4 – Fonte de Água ou Roda d'água	92
Figura 5 – Plantação de Bananeiras	93
Figura 6 – Coreto no Jardim das Descobertas	93
Figura 7 – Trilha das sensações	94
Figura 8 – Palco e Ponte de Madeira	94
Figura 9 – Casinha de Bonecas do CEI	95
Figura 10 – Caixa de Areia	95
Figura 11 – Pátio Coberto do CEI	96
Figura 12 – Piscina de Bolinhas	97
Figura 13 – Banheiro Masculino e Feminino	97
Figura 14 – Sala de Aula Pesquisada – CEI	98
Figura 15 – Armário para guardar materiais das crianças	99
Figura 16 – Cantinho da Leitura	99
Figura 17 – Parede de Espelho	100
Figura 18 – Casinha de Boneca pequena na sala de aula – CEI	100
Figura 19 – Cantinho da Pia	101
Figura 20 – Biblioteca e Videoteca	101
Figura 21 – Gráfico de frequência das crianças em outro CEI.....	103
Figura 22 – Biblioteca da EMEF.....	107
Figura 23 – Cantinho de Leitura na Biblioteca da EMEF	108
Figura 24 – Sala de Informática Pedagógica da EMEF	108
Figura 25 – Quadra Coberta da EMEF	109
Figuras 26 e 27 – Rampa e escada de acesso à quadra coberta e parque – EMEF	110
Figura 28 – Parque da EMEF	110
Figura 29 – Casinha de Boneca da EMEF.....	111
Figura 30 – Pátio e Refeitório da EMEF	112
Figura 31 – Concepção Tridimensional do Discurso	113
Figura 32 – Helena, Laís e Bruna em cima da Torre de Pneus	120
Figura 33 – Crianças Brincando de Mercado	123
Figura 34 – Meninos brincando de carrinhos	124
Figura 35 – Fernanda por Fernanda.....	128
Figura 36 – Imagens a partir do “Olhar” de Rafael.....	129
Figura 37 – Bruna e Beatriz em momento leitura	133
Figura 38 – Helena e Laís lendo.....	134
Figura 39 – Fernanda brinca sozinha.....	135
Figura 40 – As crianças brincando no parque da EMEF.....	142
Figura 41 – Meninas brincando de casinha	144
Figura 42 – Nicolas entediado.....	146
Figura 43 – Gabriela e Lorenzo escrevendo no diário da pesquisadora.....	152
Figura 44 – Felipe ‘dribla’ as regras.....	154
Figura 45 – Ana Flávia ‘subverte’ as ordens e come pipoca.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados importantes para a pesquisa	88
Quadro 2 – Mapeamento das Turmas do CEI	89
Quadro 3 – Recursos Humanos do CEI	90
Quadro 4 – Espaços físicos do CEI	90
Quadro 5 – Caracterização do Público Pesquisado	102
Quadro 6 – Professoras das turmas dos 1º anos B e C	104
Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEF	105
Quadro 8 – Espaços físicos da EMEF	106

LISTA DE SIGLAS

ACE – Associação Catarinense de Ensino
ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientado
ANPED – Associação Nacional em Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEI – Centro de Educação Infantil
CF – Constituição Federal
CMED – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DPE – Departamento de Política de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FURJ – Fundação Educacional da Região de Joinville
IBEPEx – Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBA – Lei Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OREALC – Escritório Regional de educação para a América Latina e do Caribe
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEB – Secretaria de Educação Básica
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE – Universidade da região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA AOS MARCOS LEGAIS NA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	20
1.1 Educação Infantil e Ensino Fundamental: as relações que os envolvem	20
1.2 Relações de transição entre educação infantil e ensino fundamental no Brasil.....	29
1.3 Retrospectiva e discussão em torno da institucionalização da infância.....	34
1.4 Organização do ensino fundamental de nove anos: O que os documentos oficiais indicam.....	40
2 UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA SOCIEDADE.....	50
2.1 Conceitos de infância e o lugar da criança na sociedade.....	50
2.2 Infância: direitos de opinar e de se expressar	58
2.3 Por que é importante ouvir à criança?.....	62
2.4 Discutindo o <i>status</i> da infância na contemporaneidade, cultura de pares e reprodução interpretativa	68
3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO A PERCORRER.....	72
3.1 O que as pesquisas revelam sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	74
3.2 Procedimento metodológico eleito: Uma abordagem etnográfica	79
3.2.1 Os instrumentos de investigação privilegiados	81
3.3 Um caminho a percorrer até se chegar à pesquisa	87
3.3.1 O <i>locus</i> da pesquisa: Um Centro de Educação Infantil – CEI	88
3.3.2 O <i>locus</i> da pesquisa: Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF.....	103
3.4 As observações, os desenhos, as fotografias, as entrevistas: como analisar os dados? ...	112
4 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS EM SEU PROCESSO DE TRANSIÇÃO?	115
4.1 Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências infantis	117
4.2 Vivências e experiências nas interações: possibilidades no interior das instituições educativas	131
4.3 Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Qual o fio condutor no processo de transição?	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	178

APÊNDICE I – Resultado da Pesquisa – Banco de Teses CAPES	178
APÊNDICE II – Declaração de Instituição Coparticipante – SE	182
APÊNDICE III – Termo Instituição Coparticipante – CEI	183
APÊNDICE IV – Termo Instituição Coparticipante – EMEF	184
APÊNDICE V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Pais	185
APÊNDICE VI – Termo Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – Professora	186
APÊNDICE VII – Termo Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – Professora/1º ano... 187	
APÊNDICE VIII – Autorização para uso de imagens das Crianças	188
APÊNDICE IX – Questionário aos pais	189
APÊNDICE X – Entrevista com as crianças	190

INTRODUÇÃO

*Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje.
Temos de saber o que fomos, para
saber o que seremos.*

Paulo Freire

Relembrar é buscar nas entranhas do passado, na memória de quem fui, compreender quem hoje sou. Passado que se tornou presente. Imagens que estão encrustadas em minhas lembranças longínquas da infância que vivi e que retornam com clareza no aqui e no agora. Latência das imagens cristalizadas — pulsando forte da menina que outrora corria pelos campos do sítio de seu avô, brincando de casinha e de escolinha, embaixo do Pé de Silva¹ com minhas primas — configuram-se na mulher de hoje. Para Soares (1991, p. 37), é na lembrança que:

o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o Passado.

A autora faz uma reflexão sobre as marcas que o passado deixa em cada um de nós. As experiências que tivemos na infância vão nos constituindo no presente e nos encaminhando para o futuro. Hoje sou também resultado do passado. Sendo assim, a pesquisa ora apresentada tem estreita ligação com a minha história de vida, marcada prospectivamente pelo brincar. Lembrar minha trajetória pessoal e profissional faz fluir mais do que palavras, emoções. Trazer o passado à tona e voltar no tempo é consultar agendas, é lembrar-me das vivências da infância marcada pelo faz-de-conta. É reconstruir no presente as experiências da

¹ Planta espinhenta e muito ramificada, de 4-8 m de altura, dotada de copa arredondada e baixa. Tronco geralmente tortuoso, com casca rugosa de cor clara, de 20-30 cm de diâmetro. Folhas compostas bipinadas, com eixo comum. Ocorrência de Pernambuco ao Rio Grande do Sul, na mata pluvial Atlântica e na floresta latifoliada semidecídua das bacias do Paraná e Uruguai. A madeira é moderadamente pesada (densidade 0,61 g/cm³), dura, de textura média, grã ondulada, medianamente resistente e bastante durável. Ela é utilizada para marcenaria, carpintaria, para usos externos, como estacas e moirões, além de ótima para lenha, pois produz grande quantidade de calorías, muito utilizada para olarias, padarias e aquecimento de caldeiras. Bastante cultivada no sul do país como cerca viva defensiva em divisas de propriedades, principalmente em terrenos brejosos. Muito florífera e ornamental, com flores perfumadas e apícolas (LORENZI, 1998, p. 173).

criança de outros tempos. Fundamento minhas memórias na citação de Ariès (2011, contracapa):

[...] caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada pelo presente.

Situo-me nesse contexto com um sentimento similar ao descrito pelo autor e penso que a infância é surpreendentemente um tempo permeado de curiosidades e descobertas, pois ainda hoje, depois de adulta, rebusco esses caminhos tantas vezes percorridos e retomo o passado daquele tempo de infância, com todas as suas nuances, os segredos e as magias que lá ficaram depositados, ora maravilhando-me com as coisas que vivi e convivi, ora entristecendo-me pelas que deixei para trás e não posso mais retomar.

Assim, com vistas à construção do futuro, buscando redimensionar-me, é que descrevo o caminho percorrido até chegar ao Mestrado e a pesquisa pela qual me embrenhei.

Sou a filha do meio entre sete irmãos. Desde muito pequena já trazia a certeza de quem viria a ser profissionalmente, pois, quando me perguntavam, a resposta era sempre a mesma: “*Vou ser professora!*”. Como dizia meu avô: “*Essa menina vive rodeada de livros, vive lendo, não faz outra coisa*”. Não eram somente livros que eu lia. Lia tudo que estivesse ao alcance de minhas mãos. Sou uma leitora compulsivamente apaixonada! Lia Revista Seleções² (meu pai era assinante). Lia fotonovelas, Mônica e Cebolinha. Cresci em um ambiente permeado por leituras. Meu pai foi um grande incentivador, meu modelo de leitor, herói da minha infância. Antes de me alfabetizar, lembro-me de meu pai lendo para nós. Ele foi a força frenética que me constituiu leitora e também era um apaixonado por cinema. Assim como ele, também o sou. Minha mãe há de ter seus méritos reconhecidos, uma contadora de histórias daquelas! Narrava e nos encantava. Em função desses referenciais da infância e do grande incentivo à leitura, escolhi ser professora. Eu sempre soube que o seria. Sou professora por opção.

² A Revista começou em Pleasantville – Nova York – 1918, por Witt Wallace, que, recuperando-se dos ferimentos da 1ª Guerra Mundial, teve a ideia de lançar uma revista com artigos já publicados. Como o projeto não foi aceito pelas grandes editoras da época, Wallace lançou por conta própria, em fevereiro de 1922, o primeiro número da revista Reader’s Digest, que, vinte anos depois, chegaria ao Brasil com o nome de Seleções. A primeira edição em português esgotou rapidamente com 100 mil exemplares vendidos em várias cidades e, em menos de seis meses, a circulação chegou a 150 mil exemplares. No início dos anos 70, a tiragem de Seleções atingia a casa dos 500 mil. Disponível em: <<http://www.selecoes.com.br/mais-selecoes/a-empresa/historia>>. Acesso em: 2 out. 2014.

Assim, em 1979, eu já lecionava nas séries³ iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Presidente Castello Branco. Era professora da 4ª série do ensino fundamental de oito anos. Hoje, com a aprovação da Lei n. 11.274/06 – que amplia a duração do ensino fundamental obrigatório para nove anos –, é como se eu fosse professora do atual 5º ano. Atuei nessa unidade de ensino por cinco anos consecutivos.

Em 1997 ingressei no Curso de Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Após concluir a Graduação, necessitando aprimorar os conhecimentos, optei pelo curso de Pós-Graduação pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (IBPEX), em uma parceria com a UNIVILLE. A pesquisa realizada focou a Educação Infantil e as Séries Iniciais. A Monografia versou sobre a “Afetividade no processo de Ensino-Aprendizagem”.

Em 2002 passei a integrar o grupo de supervisores da Secretaria Municipal de Educação de Joinville/SC. Permaneci por oito anos no Programa de Aceleração da Aprendizagem⁴. De 2006 a 2010, fui Conselheira no Conselho Municipal de Educação (CME) e, por ser ativa, fui eleita como secretária, sendo redatora das atas de reuniões. Em 2009, ingressei no Núcleo de Alfabetização⁵ da Secretaria Municipal de Educação, onde atuei por quatro anos. Atualmente, faço parte da equipe de Supervisores responsáveis pela “Alfabetização” (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), pela Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC.

Estar diretamente em contato com os professores alfabetizadores, acompanhando-os e orientando-os, bem como atuar com a formação continuada desses profissionais começou a

³ O termo “série” data do ano de 1980, quando estava em vigor a Lei 5692/71, que além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completarem seus estudos, em todos os graus de ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, houve a flexibilização da organização dos tempos escolares, provocando uma situação diversificada na educação nacional, porém já havia os primeiros sinais para um ensino obrigatório de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade. A obrigatoriedade ocorreu quando se tornou uma das metas da educação nacional, estabelecida no Plano Nacional de Educação e aprovada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Assim, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Atualmente, utiliza-se o termo ‘ano’ para designar cada etapa do ensino fundamental de 9 anos (MESLIN, 2012, p. 14).

⁴ Programa de Correção de Fluxo escolar – idade/série. Programa implantado pela Secretaria de Educação de Joinville, em 2001, em duas escolas-piloto. Somente a partir de 2005 é que o Conselho Municipal de Educação (CME) de Joinville, no uso das atribuições que lhe são conferidas no Inciso VIII, do Artigo 11, do Regimento Interno deste Conselho e deliberado em Sessão Plenária do dia 23/11/2005, resolve aprovar o Programa na Rede Municipal de Ensino por meio da Resolução nº 019/2005. Ainda a Resolução 21/2004, que aprova o Plano Municipal de Educação, e o Decreto nº 12.363, de 18 de abril de 2005, consta na Meta nº 4 – Diagnóstico do Ensino Fundamental, em suas Diretrizes, no Item nº 4.2.3 – “O atraso resultante da repetência e evasão escolar exige ações de correção de distorção idade/série”.

⁵ Núcleo de Alfabetização – Formado em 2009 pela gestão daquele período (2009-2012), cujo objetivo era dar suporte ao supervisor escolar, assim como aos professores alfabetizadores, nas questões pertinentes às classes de 6 anos e aos segundos anos do ensino fundamental, no que se refere à aquisição da tecnologia do sistema de escrita. O Núcleo era formado por três supervisores de Ensino, atuantes na Secretaria de Educação de Joinville/SC.

me instigar e ainda hoje me inquieta pelas reflexões que faço acerca de questões práticas que envolvem o cotidiano escolar. Questões teóricas, de concepção e também questões metodológicas. Quais as reais condições dessas práticas pedagógicas? Como e onde buscar aprofundamento para subsidiar minha prática como supervisora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos? Essa foi à mola propulsora que me levou a buscar o Mestrado em Educação. Compreendi que, por meio deste, eu me apropriaria de novos conhecimentos por meio das leituras e da pesquisa, assim como caminharia no sentido de compreender melhor o trabalho docente em sua cotidianidade. Nesse sentido, apego-me às palavras de Paulo Freire (2013) sobre a importância da pesquisa como meio de questionamento e descoberta.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p. 30)

Paulo Freire corrobora minhas reflexões, pois me leva a compreender que educar é ao mesmo tempo educar a si próprio; é uma via de mão dupla, pois enquanto ensino também aprendo, resignificando conhecimentos em uma busca constante. Foi nesses termos que, em 2012, ingressei no Mestrado de Educação na UNIVILLE, como aluna em regime especial. No primeiro semestre fiz a disciplina: “Práticas do Letramento do Professor”, e no segundo semestre, “Educação e Infância no Contexto Contemporâneo”. Depois de muitas leituras e discussões realizadas no transcorrer das aulas, deparei-me com os textos referentes à infância, com a qual estou diariamente em contato durante as supervisões que realizo. Influenciada pelas leituras de Moss (2011), passei a interessar-me pelas relações de passagem da criança da educação infantil⁶ para o ensino fundamental.

Em 2013, passei a ser definitivamente aluna regular do Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas. Influenciada pelas discussões em aula, mergulhei ainda mais nas temáticas que versavam sobre o processo de transição escolar da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, e este se tornou meu objeto de pesquisa. Após definida a temática de pesquisa, foi elaborado o objetivo geral, que é analisar a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, sob o olhar das crianças. Esse objetivo se desdobrou em quatro outros objetivos específicos: a) Investigar as práticas educativas presentes no último período da educação infantil; b) Examinar as

⁶ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 12.796, de 04 de abril de 2013, denomina-se creche o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e de pré-escola o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, sendo a Educação Infantil a primeira etapa de educação básica.

práticas educativas presentes no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental; c) Investigar a organização dos tempos e espaços no último período da educação infantil e no primeiro semestre do ensino fundamental; d) Analisar as concepções das crianças referentes ao primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, buscou-se no decorrer da pesquisa entender o sujeito criança e considerar sua “voz”⁷, tomando-a como produtora de cultura e compreendendo que há uma multiplicidade de infâncias, quando se considera o contexto econômico e cultural, o que repercute em uma pluralidade nos modos de vivenciá-las. Há, portanto, muitas maneiras de se relacionar com essa fase da vida (NEVES, 2010).

É ainda um grande desafio considerar a infância não apenas uma mera fase do desenvolvimento humano, mas como uma construção cultural, permeada por diferentes experiências, surgida nas interações com o meio e com o “Outro”. Sobre isso, Carvalho e Müller (2010, p. 67) entendem que a criança produz e concebe o mundo a partir de suas relações sociais, relações estas sempre *mediadas* por um “Outro”. A partir dessa definição de infância, o objetivo deste estudo é procurar apreender a “voz das crianças na singularidade de suas tessituras”, nos modos em que vivem seu tempo, nos espaços educativos.

Investigar a partir do ponto de vista das próprias crianças, sem subestimar suas ações ou percebê-las somente a partir do que necessitam ancorando-se no mundo adulto, foi a proposição eleita. Reflete-se: de que modo esse novo enfoque pode trazer mudanças e, em grande medida, as práticas pedagógicas e quais as suas responsabilidades? Além disso, há outras questões das próprias políticas da Rede, questões estas não desvinculadas de outras, ou seja, da própria política educacional. O desafio aqui apresentado é, afinal, a busca de uma política que acolha as crianças como protagonistas sociais, e isso é o que se espera nas instituições escolares.

Diante disso, convém lembrar que, tanto na educação infantil como nas escolas de ensino fundamental, são diversas as representações acerca das crianças e de suas infâncias. Ao considerarmos esses aspectos, novas questões foram suscitadas. De modo especial: a) Como a escola está compreendendo a infância e trabalhando com as falas e desejos de cada criança? O trabalho com as crianças está respeitando o contexto de origem, a etnia, o *status* social, os direitos à liberdade de expressão e de opinião, bem como o acesso ao conhecimento — direito social de todos —, sem rejeitar as singularidades de cada um? O papel social da

⁷ Nessa pesquisa, a expressão utilizada “ouvir as crianças” significa dar-lhes a oportunidade de se expressar, de colocar suas percepções acerca do que pensam sobre o seu processo de transição escolar, respeitando-as como seres de direitos.

educação está sendo assegurado diante da heterogeneidade de crianças advindas de classes sociais diferenciadas?

O modo pelo qual a infância e as crianças são vistas pelos professores, isto é, o olhar do adulto sobre as ações e falas infantis não é a proposta deste estudo. A intenção é discutir que, envolvidas nas práticas sociais no contexto educacional, juntamente com os adultos e seus pares, a criança constrói sua identidade e modos de ser e estar no mundo. A partir dessas considerações, optou-se pela abordagem etnográfica. A escolha por esse percurso se justifica pela necessidade de apreender o cotidiano das instituições de ensino, bem como pela aproximação com o sujeito a ser pesquisado.

Assim, a pesquisa exigiu da pesquisadora não apenas a análise dos acontecimentos, mas foi além desse propósito. Conforme acentua Silva (2010, p. 76), o importante é “a busca por uma metodologia que possibilite puxar os fios que tecem a realidade a ser investigada”, permitindo o entendimento dos trajetos a serem percorridos pelo pesquisador. A partir disso, conforme Lüdke e André (1986, p. 90):

o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e à veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados.

Após definida a metodologia da pesquisa, a nova discussão era definir como os dados seriam analisados. Nesse sentido, utilizaram-se as contribuições de Norman Fairclough (2008), que tem como fundamento a teoria crítica do discurso sistematizada nas proposições da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

Essa teoria foi escolhida pela abordagem que faz ao tratar dos dados discursivos, ou seja, por considerar as condições sociais, políticas e ideológicas contidas na linguagem. Intenciona-se por meio dessa abordagem:

reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 89)

Ressalta-se que o autor considera a análise crítica do discurso uma ferramenta importante no processo emancipatório do sujeito, pois entende que a linguagem produz efeito de controle e dominação social. Nesse sentido, ele utiliza uma perspectiva tridimensional para a análise do discurso, isto é, considera o texto, o contexto (práticas discursivas) e as práticas

sociais. Tomando como base os estudos de Fairclough (2008) e a partir dos materiais empíricos coletados em campo durante a investigação, foi possível analisar os dados, fazendo uma leitura crítica dos mesmos, bem como considerando o contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos. Assim, tendo essas acepções definidas, o trabalho de campo teve início e a pesquisa bibliográfica e os dados empíricos resultaram no texto que segue. Para tanto, o texto foi organizado em cinco seções.

Na primeira delas, a infância será situada no âmbito institucional, legal e histórico, focando-se *a priori* o lugar ocupado pela criança na escola e os conflitos em torno da passagem da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, em âmbito internacional e no Brasil. Os marcos regulatórios acerca dessa ampliação também serão ponderados.

Na segunda seção, a abordagem girará em torno do conceito de criança e de infância. Afastar-se-á, pois, do âmbito institucional e legislativo para se tratar de questões referentes ao modo como a criança é visualizada e quais os espaços que ela vem ocupando na sociedade, qual o *status* da criança como ator social e protagonista de suas próprias culturas infantis. Por meio da “voz da criança” será destacado o que mais se sobressaiu em campo de pesquisa, visto que a tônica desta discussão estará assentada nos estudos recentes da Sociologia da Infância.

Na terceira seção, será discutido o percurso teórico-metodológico, incluindo os instrumentos utilizados durante a investigação, o universo dos participantes, os locais da pesquisa, o caminho percorrido até se chegar ao campo de pesquisa, bem como as escolhas feitas pela pesquisadora. O objetivo será o de evidenciar o que se desvelou a partir do campo de pesquisa a partir da “voz” emitida pelas próprias crianças durante o processo de transição escolar. Quais as relações que as envolvem e qual o fio condutor desse processo de transição? Expõem-se também as considerações acerca dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelas crianças, ou seja, na família, para aquelas que não frequentaram educação infantil, ou os conhecimentos adquiridos no caso das que frequentaram outras instituições educativas.

A última seção apresentará as “Considerações Finais”, nas quais estão sintetizadas as reflexões em torno dos achados nos processos vivenciados pelas crianças pesquisadas e quais as proposições para as investigações futuras, bem como sugestões para o aprimoramento dos trabalhos pedagógicos em torno da infância nos contextos educativos.

1 DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA AOS MARCOS LEGAIS NA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O real não está nem na saída nem na chegada; ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

A “infância” e a “criança” como sujeito social, dotado de direitos e singularidades diferentes dos adultos, nem sempre estiveram tão em pauta para discussão por estudiosos e pesquisadores como nas últimas décadas. Concomitantemente a esse processo, o debate sobre a institucionalização da infância e as modificações na educação obrigatória no país desencadearam novas discussões e reflexões. De modo especial, trouxeram novos elementos para as análises que versam sobre a relação entre educação infantil e ensino fundamental. A partir desse contexto, essa pesquisa foi desenvolvida objetivando auxiliar na reflexão dessa transição na contemporaneidade.

Para tanto, iniciou-se discutindo alguns aspectos considerados importantes para fundamentar o debate. Nesse sentido, as análises focam a relação entre educação infantil e ensino fundamental, considerando tanto o processo legal quanto a própria caracterização de cada instituição ao longo do processo de suas respectivas consolidações no cenário nacional.

1.1 Educação Infantil e Ensino Fundamental: as relações que os envolvem

Os estudos em torno das relações que envolvem a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental têm sido foco de pesquisas diversas, em especial durante a última década desse século, principalmente após a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Entre essas pesquisas, é possível citar os estudos de Martinati (2012), cujo título é “Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”; bem como os estudos de Neves (2010), que pesquisou as “Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental”. Outro trabalho relevante nesse âmbito, publicado em 2013, como resultado de um trajeto

percorrido em doutoramento, é a tese de Motta (2010): “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental”. Convém apontar que a discussão sobre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental ocorre não apenas no Brasil, visto que tal preocupação tem sido vislumbrada por estudos de pesquisadores estrangeiros, como Peter Moss (2011, p. 144), o qual, ao fazê-lo, “mapeia o terreno das escolhas disponíveis para as sociedades, escolhas que fazem surgir questões fundamentais sobre a criança, as instituições de ensino e o conceito de educação”.

Apesar de o enfoque dos estudos de Moss (2011) tomar como base países chamados desenvolvidos, principalmente aqueles que são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁸, suas conclusões não deixam de ser substanciais e tendem a ser cada vez mais relevantes na medida em que outros países ampliam e aprimoram seus processos educativos. Seguindo essa perspectiva, qual seja, da diferenciação entre os países tanto em seus aspectos econômicos quanto culturais, Moss (2011) não desconsidera esses aspectos. Pelo contrário, ressalta que há uma grande diversidade entre os países no contexto das relações de transição. Ele destaca, ainda, que além das diferenças estruturais, é necessário considerar as culturas diversas, expressas em diferentes concepções e práticas nas instituições que as crianças frequentam antes e depois da passagem para o ensino fundamental.

A partir dessas considerações e procurando compreender o que marcou as relações entre ensino fundamental e educação infantil nas últimas décadas, analisaram-se os dados do *Primeiro Relatório de Revisão Temática sobre a Educação Infantil*, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e discutido por Moss (2011), que enfatiza ser:

“oportuna tendência crescente de cooperação entre a educação infantil e o sistema escolar em termos de política e de prática”, considerando como uma das lições para as políticas a necessidade “de uma forte e equilibrada parceria [da educação infantil] com o sistema educacional” (OECD, 2001 *apud* MOSS, 2011, p. 146).

Ainda segundo o autor, o modo pelo qual o Relatório expõe seus pareceres demonstra que essa relação “não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder” (MOSS, 2011, p. 146). Dito de outro modo, “uma parceria forte e sólida pode não ser necessariamente

⁸ A Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris – França. Na OCDE, os representantes dos países-membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países-membros. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

igualitária, especialmente considerando a força gravitacional exercida pelo ensino obrigatório, estabelecido há muitos anos” (MOSS, 2011, p. 146).

Dito isso, o Relatório enfatiza o fato de que, embora haja sinais positivos em função dessa cooperação, teme-se que essa proximidade “possa levar a uma abordagem escolar na organização dos serviços de educação infantil”; e que a influência exercida pelas escolas possa levar as instituições de Educação Infantil a “adotar conteúdos e metodologia da escola primária”, o que seria “prejudicial na aprendizagem das crianças pequenas” (OECD, 2001 *apud* MOSS, 2011, p. 146).

Para Moss (2011), três fatores em especial têm criado condições propícias para favorecer o estreitamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. O primeiro diz respeito ao crescimento e à ampliação dos serviços de educação infantil. O segundo aponta que os benefícios da educação infantil vêm despertando o interesse dos elaboradores de políticas públicas. O terceiro remete aos discursos que têm por base as análises econômicas.

Conforme afirma Fendler (2001 *apud* Moss 2011, p. 145):

Em um momento de crescente competição global, os serviços de educação infantil têm sido empregados como estratégias de sobrevivência nacional, com base na crença de que têm um papel de vital importância na formação de uma força de trabalho flexível no futuro.

Diante desses pressupostos, Moss (2011, p. 146) admite que uma cooperação mais íntima com o ensino fundamental é bem-vinda, desde que a educação infantil “não seja considerada apenas como preparação para o próximo estágio da educação, [...] mas como um período específico em que as crianças vivem suas próprias vidas” e em que “o caráter específico e as tradições da prática de educação infantil sejam preservadas”. Desse modo, o autor define quatro possíveis relações entre a educação infantil e o ensino fundamental, quais sejam: preparação para a escola; distanciamento; preparando a escola para as crianças e o vislumbre de uma possível convergência entre educação infantil e ensino fundamental. Ainda que essas tipificações não esgotem todos os tipos de relações, elas nos auxiliam a pensar essa complexa relação entre esses dois níveis educativos. A seguir, cada uma dessas relações será caracterizada.

a) Prontidão das crianças para a escola

De acordo com a definição de Moss (2011), na relação que pesa a concepção de educação infantil como preparatória para a escola segue a lógica da prontidão, e, com isso, a

ideia de que a criança deva estar apta para o ensino fundamental. Essa relação é, inegavelmente, a que mais se aproxima à subordinação e/ou à pressão exercida pela escola fundamental sobre a educação infantil, referida como “escolarização”, citada por Moss (2011, p. 149) no Relatório da OECD, podendo tornar “os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir às suas necessidades e interesses”.

Isto é:

Nessa relação, a escola obrigatória é clara e inquestionavelmente o parceiro dominante e a tarefa da educação infantil é definida como a de garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar. A educação infantil deve alinhar-se a este último, de maneira a preparar as crianças para a escola e sua cultura há tanto tempo estabelecida. (MOSS, 2011, p. 148)

Ainda de acordo com Moss (2011), há interesses políticos no que se refere à prontidão, o que significa dizer que a educação infantil acaba sendo responsável pela preparação das crianças a fim de que estejam aptas a ingressar no ensino fundamental, de tal forma que tenham de atingir padrões fixos e requisitos básicos por ela estipulados. Conforme o relatório final da revisão da OECD, o modelo da:

prontidão para a escola é poderoso, pois é levado pela pesquisa americana (em inglês) para o mundo inteiro. Para os ministérios de educação, ele conota a promessa de crianças entrando na escola primária já preparadas para ler e escrever, e aptas a conformar-se aos procedimentos normais de sala de aula. (OECD, 2006a *apud* MOSS, 2011, p. 149)

A Noruega é citada por Moss (2011) como um país cuja política de educação opõe-se à “prontidão”, já que vislumbra tanto a educação infantil como também o ensino fundamental como sendo etapas educacionais bem demarcadas, devendo ambas as etapas possibilitar às crianças o “cuidado e oportunidade de crescer, brincar e aprender” (MOSS, 2011, p. 155). Tal política viabilizou a construção de um conceito denominado “educação em seu sentido mais amplo”. Esse conceito foi descrito por Haydon (2008) como aquele que carrega em seu bojo o objetivo de proporcionar o bem geral e o desenvolvimento das crianças e jovens, bem como o incremento de suas habilidades de interagir com o meio. Na Noruega, por conseguinte, a educação passou a ser sinônimo de crescimento, abrindo espaço para a participação crescente dos alunos em uma sociedade bem mais ampla. Em contraposição a esse conceito, em seu sentido mais restrito está a “escolarização” e as demais espécies de aprendizagem formal, ligadas a sistemas educacionais ainda existentes em muitos países integrantes da OECD e da própria América Latina.

b) *Distanciamento entre as Práticas Pedagógicas*

Na segunda relação, Moss (2011) indica que, em alguns países, os métodos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação infantil mantêm um grande distanciamento daqueles adotados pelo ensino fundamental: “na verdade, os serviços e os educadores desses serviços chegam a definir sua identidade, em parte, em oposição à escola, destacando suas ideias e práticas distintas” (MOSS, 2011, p. 149).

O autor ainda destaca que:

A relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório pode ser marcada por suspeição e um certo grau de antagonismo, com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola.

De acordo com Moser (2007 *apud* Moss, 2011, p. 150), a Noruega é um dos países cujo *distanciamento* entre o Jardim de Infância e a Escola Primária é bastante nítido, por considerá-los instituições pedagógicas muito diferentes; cada uma das etapas possui suas próprias maneiras de educar diferentemente uma da outra. No entanto, há um respeito no sentido de oportunizar, para cada etapa, educação em sentido mais amplo. Assim comprovam documentos relativos às políticas educacionais daquele país; por exemplo, a lei do jardim da infância, de 2006:

Avança uma compreensão do conceito de aprendizagem muito diferente do conceito escolar tradicional. A lei enfatiza que “[...] o jardim da infância deve alimentar a curiosidade, criatividade e vontade de aprender das crianças, oferecendo desafios com base em seus interesses, conhecimentos e habilidades”. Isso reflete uma concepção de aprendizagem que não é centrada em metas de desempenho nem controlada principalmente pelo currículo. As crianças são os agentes primários de seu próprio processo de aprendizagem. O jardim da infância “[...] deve lançar uma base sólida para o desenvolvimento da criança, seu aprendizado ao longo da vida e sua participação ativa na sociedade democrática... [e] oferecer à criança oportunidades de brincar e se expressar, assim como experiências e atividades significativas em um ambiente seguro, mas desafiador”. (MOSER, 2007 *apud* Moss, 2011, p. 150)

Ainda de acordo com Moss (2011), esse distanciamento, apesar de resguardar as características de ambos os níveis educativos, não possibilita uma relação de cooperação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Não condiz, pois, com a ideia de parceria, não podendo ser aceitável no discurso das políticas atuais. Cada uma das etapas de educação, naquele país, possui suas próprias práticas educativas, sem diálogo entre elas.

Moss (2011) reitera que, assim como na Noruega, em outros países, onde vigorou e/ou continua fortalecida a relação de distanciamento – apesar das tentativas para modificá-la ou diminuí-la –, ainda corre-se o risco de que essa relação permaneça presente no modo de pensar de educadores e pais de alunos, vindo a configurar-se como motivo de tensão entre a educação infantil e o ensino fundamental.

c) Prontidão da Escola para as Crianças

No que se refere à terceira relação, Moss (2011) faz uma crítica mais específica às escolas tradicionais, salientando a necessidade de preparar o ensino fundamental para receber as crianças. Dito de outro modo, o autor defende que é preciso questionar a escola no sentido de que ocorram mudanças “para atender tanto as necessidades das crianças, quanto as de um mundo em rápida transformação” (MOSS, 2011, p. 151).

Nesse sentido, Kramer (2006) levanta uma série de questões acerca dessa relação na educação brasileira:

Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos por crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido as crianças experiência de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? (KRAMER, 2006, p. 812)

A autora, por meio dessas indagações, questiona tanto a educação infantil como o ensino fundamental e defende a necessidade de mudanças para melhor receber e atender às crianças em suas especificidades.

Sobre esse mesmo aspecto, Hargreaves (1994) lamenta apontar que:

a organização, o currículo e as tomadas de decisão nas escolas continuam a assemelhar-se aos padrões do século XIX: currículos repletos de certezas do passado, testes formais de habilidades discretas e de itens do conhecimento, e a “balcanização” dos professores em classes e disciplinas separadas. A escola como instituição educacional não pode continuar assim. (OECD, 2006a *apud* MOSS, 2011, p. 151)

Como visto, podem ser observadas muitas similaridades entre a educação de outros países com a educação no Brasil, inclusive com relação ao atual funcionamento e estrutura do ensino fundamental.

Em alguns países desenvolvidos, como a Noruega e a Suécia, as discussões têm ocorrido em termos de prática pedagógica, principalmente no sentido de levar aos primeiros anos do ensino obrigatório “alguns dos pontos mais fortes da prática pedagógica da educação infantil, como a atenção ao bem-estar das crianças, aprendizagem ativa e experimental, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medições e classificações” (BENNET, 2006 *apud* MOSS, 2011 p. 151).

Seguindo essa perspectiva, Moser (2007, *apud* MOSS, 2011, p. 152) salienta que, na Noruega — durante o primeiro ano do ensino fundamental — a prática deve ser bastante diversa da pedagogia tradicional. O ensino deve continuar sendo organizado por temas, integrando abordagens de diferentes disciplinas. Nos quatro anos subsequentes devem ser agrupadas tanto as práticas da educação infantil como as do ensino fundamental, continuando a dar destaque à exploração e aprendizagem pelo brincar.

Ações semelhantes foram tomadas na Suécia, quando o ministro sueco Göran Persson declarou que a educação infantil “deveria ser o primeiro passo para concretizar a visão de aprendizagem ao longo da vida” (KORPI, 2005 *apud* MOSS, 2011, p. 152), devendo, por consequência, influenciar ao menos os primeiros anos do ensino fundamental.

Woodhead (2007a *apud* MOSS, 2011, p. 151), ao fazer uma análise da prontidão da escola para as crianças em países menos desenvolvidos, aponta a necessidade de maiores investimentos no sentido de “melhorar as condições materiais mais básicas das escolas, que se configuram como ambientes impróprios: turmas grandes, classes superlotadas, com professores inadequadamente formados trabalhando com métodos improdutivos”. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, em países cujos investimentos em educação pública não suprem as necessidades da demanda, essas prioridades básicas das escolas tendem a ser secundarizadas, isto é, mesmo compreendendo que a criança deva estar apta para acompanhar o ensino fundamental, não se discute que a escola também deva estar pronta para recebê-la.

As consequências desse descaso no que se refere à melhoria das condições básicas na escola pública podem ser desastrosas, desencadeando: “ciclos de fracasso que se autopropetuum, com as primeiras séries se tornando gradualmente mais superlotadas, professores desmoralizados, pais e crianças desinteressados e programas que não se reestruturam nem com o fracasso nem com o sucesso” (WOODHEAD, 2007a *apud* MOSS, 2011, p. 151).

d) *Possibilidade de uma Relação de Convergência*

A quarta relação surge em função da educação infantil e o ensino fundamental provirem, em grande parte, de tradições muito diferentes, contendo culturas diversas. Tais tradições e culturas acabam por expressarem-se em concepções, valores e práticas discordantes.

Assim, conforme Moss (2011, p. 153):

Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum.

Essa convergência pedagógica entre a educação infantil e o ensino fundamental pode levar a uma deliberação democrática e inclusiva, embora as “experiências institucionais das crianças variam bastante entre os países, o que afeta a relação e a transição” (MOSS, 2011, p. 146).

A relação de convergência foi amplamente estudada pelos suecos Gunilla Dahlberg e Hillevi Lenz-Taguchi, em 1994. Um dos argumentos mais fortes trabalhados por ambos é de que “a pré-escola, fortemente influenciada por Rousseau e Froebel, tem uma visão da criança como ser natural, enquanto, para a escola, a criança é reprodutora de cultura e conhecimento” (MOSS, 2011, p. 151).

A partir dessas diferenças, ambos chegaram às seguintes conclusões: na pré-escola sueca, “as crianças devem expressar livremente suas ideias e seus sentimentos, a pré-escola lida com os desejos das crianças e deve ser divertida o tempo todo, no aqui e agora”. Já a escola obrigatória “é orientada para o futuro e baseada na aprendizagem concreta de conteúdos de conhecimento” (DAHLBERG & LENZ-TAGUCHI, 1994 *apud* MOSS, 2011, p. 153). A pesquisa mostra que os professores dominam a interação verbal na sala de aula e que o seu papel é o de estruturar os conteúdos, as atividades e as situações, assim como fazer perguntas e comentar as respostas das crianças. Eles têm autoridade e controle, enquanto as crianças são passivas, esperando que façam o que delas se espera.

A partir desses pressupostos sobre a relação de convergência, Dahlberg e Lenz-Taguchi (1994 *apud* Moss, 2011, p. 154) concluem que:

[...] se no futuro a pré-escola e a escola devem ser parceiras em pé de igualdade, deve-se evitar que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e

partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento: Se queremos a longo prazo o desenvolvimento do trabalho pedagógico da pré-escola e da escola, a mudança [deve] começar por uma visão comum de criança, aprendizagem e conhecimento [...] A visão da criança como construtora de cultura e conhecimento [...] uma criança que é parte ativa na construção do conhecimento e que também é ativa na construção – na criação – de si mesma, pela interação com o meio.

A relação de convergência pedagógica, estudado por Dahlberg e Lenz-Taguchi (1994), pode contribuir fortemente para uma deliberação democrática e inclusiva no âmbito educacional, encaminhando a uma visão compartilhada sobre aprendizagem e conhecimento. Pode igualmente abrir caminhos para atividades interacionais, como: fóruns, ou pontos de encontro para cidadãos jovens e velhos, pelos quais projetos sociais, culturais, éticos, estéticos, econômicos, políticos seriam possíveis.

Corsaro & Molinari, (2005 *apud* MÜLLER, 2008, p. 128), após pesquisas efetuadas na cidade de Modena, na Itália – “com o intuito de entender continuidades e descontinuidades nos processos de transição das crianças da Educação Infantil para a primeira série do Ensino Fundamental” – apontam um conceito eficaz de convergência pedagógica: “as atividades coletivas, ocorridas em contextos sociais ou institucionais são sempre produzidas e compartilhadas com os outros”. Esse compartilhamento das ações entre os sujeitos produz um crescimento tanto individual como coletivamente das crianças na educação infantil, bem como das crianças no ensino fundamental.

Ainda no sentido de analisar a relação entre esses níveis educativos, Rosemberg e Borzone (2004) desenvolveram uma pesquisa em instituições argentinas referente às interações discursivas entre crianças e professores que resultou na caracterização na qual:

as interações discursivas na escola de educação infantil correspondem em maior medida a um processo de colaboração, enquanto no ensino fundamental relacionam-se mais a um processo de transmissão do conhecimento guiado pela sequência iniciação-resposta-avaliação (NEVES, GOUVÊA & CASTANHEIRA, 2011, p. 124).

Essas pesquisas evidenciam a importância em se ponderar sobre as relações de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, relação que, conforme se procurou discutir até aqui, ainda é problemática em vários países. No caso específico do Brasil, ainda que se guardem suas particularidades, há muita similaridade com o até aqui exposto. No entanto, para apreender-se melhor sobre o processo de transição no cenário educativo nacional, discutir-se-á a seguir esse processo.

1.2 Relações de transição entre educação infantil e ensino fundamental no Brasil

Kramer (2006) relembra que após a criação da Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental no Brasil passou a incluir, obrigatoriamente, crianças de seis anos de idade, o que já era usual em muitos países. A autora destaca que o ingresso da educação infantil no ensino fundamental interfere nas etapas, modalidades e níveis de ensino subsequentes. Tal pressuposto fortaleceu a necessidade de diálogo institucional e pedagógico entre a educação infantil e o ensino fundamental, dentro e entre as escolas, principalmente no que se refere às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças.

Para Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), a educação infantil e o ensino fundamental são períodos cruciais na vida das crianças. As autoras destacam que “suas implicações para membros de diferentes grupos sociais têm sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas, adquirindo destaque na produção acadêmica nacional e internacional” (NEVES, GOUVÊA E CASTANHEIRA, 2011, p. 123).

Analisando o contexto brasileiro, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) relatam que estudiosos comprovaram processos de impasse na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Tais tensões foram identificadas principalmente no ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, assinalado por demandar um maior controle corporal sobre as crianças e desenvolvimento de atividades repetitivas. Uma das problemáticas notadas durante o levantamento e análise de estudos acerca desse tema foi a do lugar do letramento e alfabetização desses dois níveis de ensino.

A nosso ver, estudos sobre diferenças e similaridades entre as práticas educativas desenvolvidas cotidianamente nesses contextos podem subsidiar o diálogo entre esses atores ao ampliar a compreensão de entraves, rupturas e/ou continuidades vividas pelas crianças nesses espaços. Tendo em vista essa necessidade e considerando as tensões resultantes do estabelecimento de novas leis sobre a escolarização da infância no Brasil, examinamos semelhanças e diferenças entre a pré-escola e o ensino fundamental conforme vivenciadas por algumas crianças na passagem entre esses níveis de ensino (NEVES; GOUVÊA & CASTANHEIRA, 2011, p. 123, grifo nosso).

As análises de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) sobre os processos de impasse e tensão na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental corroboram as palavras de Peter Moss (2011) quando este já mencionava a relação de prontidão da criança para a escola. Sendo assim, uma das causas desses conflitos de transição pode ser a pressão do ensino fundamental para que as crianças estejam aptas a seguir um regime educacional

específico. O que Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) nomeiam como “lugar de letramento e alfabetização”, Moss (2011) denominou “escolarização”.

Entre outras investigações, ressaltou-se o fato de que tanto na educação infantil como no ensino fundamental as crianças devem ser respeitadas em suas particularidades, devendo ser atendidas em suas necessidades e habilidades individuais (a de brincar e a de aprender). É imprescindível que as crianças jamais sejam tratadas apenas como “alunos”. Assim sendo, ao planejarem e acompanharem as atividades, os educadores devem levar em conta as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural (KRAMER, 2006).

Ainda em relação a esse aspecto, Kramer (2006,) pontua que:

É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. Sem conhecer as interações não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de *pertencer a* (2006, p. 812, grifo da autora).

Tal entendimento é fortalecido por Kuhlmann Júnior (2003) quando afirma que as pesquisas mais recentes sobre a educação e a história da infância têm enfatizado o fato de que, ao falar ou propor algo à criança, é necessário se aproximar do ponto de vista dela. Além disso, quando se leva em conta a infância, é preciso caracterizá-la como uma realidade distinta da do adulto, apesar de que são estudiosos adultos que pesquisam e escrevem sobre elas. O adulto não pode criar um mundo mítico para a criança, pois tal mundo não existe. Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (2003, p. 57) afirma que:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Diante disso, o que se infere da fala de Kuhlmann Júnior (2003) é que as crianças participam das relações sociais, sendo que esse não é exclusivamente um processo psicológico, mas também social cultural e histórico. Elas precisam e buscam essa participação, apropriando-se de comportamentos próprios e valores de seu tempo e lugar, visto que as interações sociais fazem parte de suas vidas e contribuem para o desenvolvimento das mesmas.

Tomando em consideração essa interação com a realidade, é possível fazer uma reflexão em torno do posicionamento de Kramer (2006, p. 810), quando esta defende que:

Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar os milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças, e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas.

Nesse sentido, a autora destaca que a “experiência e a cultura” trazidas pelas crianças ao adentrarem no meio escolar são normalmente descartadas. Nesse aspecto, Kramer (2006) compactua com Kuhlmann Júnior (2010) ao defender que as mesmas, assim como os jovens e os adultos, são sujeitos produzidos pela história e pela cultura. A autora vai além ao referir que “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p 810. Evidencia-se, pois, que em ambos os ambientes escolares há de se pensar em ambientes de formação, tomando as crianças como sujeitos dotados de bagagem cultural e histórica, ou melhor dizendo: a escola lida com sujeitos sociais.

Kramer (2006) ainda considera que o cuidado e a atenção, bem como o acolhimento, devem estar sempre associados à criança, assim como a alegria e a brincadeira. O que se deseja é que, durante a infância, aprenda-se pelas práticas realizadas, visto que nessa faixa etária aprecia-se brincar, criar e aprender. Por conseguinte, tanto na educação Infantil como no Ensino Fundamental, o objetivo primeiro deve ser o de atuar com liberdade a fim de que a construção do conhecimento possa ser assegurada a todos.

Ao tomar as crianças como crianças e não somente como alunos, é conveniente considerar o que destaca Corsino (2012, p. 02), a qual defende as práticas pedagógicas da educação infantil que vislumbram o desenvolvimento integral da criança. De acordo com a autora, essa prática “tem muito a contribuir em diálogo com o ensino fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual”, ainda que “o foco na linguagem, na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimento”, bem como a avaliação baseada no acompanhamento constante e no registro da evolução individual são práticas que podem merecer atenção no ensino fundamental.

Assim, o tempo da infância é:

o tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 811).

Seguindo essa perspectiva da valorização da cultura da infância, Kuhlmann Júnior (2010, p. 182) relembra que a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC publicou recentemente que:

as propostas de programação para a educação infantil, nos diversos estados e capitais de nosso país, estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; [...]

Tal situação ocasiona uma divisão antagônica entre conhecimento e desenvolvimento, desvalorizando, por consequência, o jogo e o brinquedo. Desse modo, antecipa-se a escolarização “deixando de esclarecer as articulações entre atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 182).

Reforçando a importância de se viver a infância em suas mais variadas dimensões e expressões, Dantas & Maciel (2010, p. 160) consideram que:

As crianças trazem muitas histórias, muitos saberes, formas diversas de viver a infância. Sendo assim, devemos recolocar no currículo o brincar como modo de ser e estar no mundo. Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.

Ainda analisando esse posicionamento de que a brincadeira deva servir como fonte de aprendizagem, têm-se vislumbrado pareceres controversos no que diz respeito ao modo como deveria se desenvolver a prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental. Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 70), por exemplo, defendem que é preciso se preocupar “com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da escrita”. Os autores justificam a relevância desse procedimento, pois acreditam que, ao possibilitar que as crianças vivam em “ambientes

ricos em experiências de leitura e escrita”, a escola estará contribuindo para “reduzir as diferenças sociais”.

Nascimento (2006), em contrapartida, defende um ideal mais democrático em relação à visão tradicional do ensino. Manifesta-se a favor de que: “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade” (NASCIMENTO, 2006, p. 30). A autora desafia os adultos a aprenderem sobre e com as crianças por intermédio de suas próprias linguagens. Compreende, pois, que a brincadeira durante o primeiro ano do ensino fundamental é necessária, pois contempla os múltiplos meios que a criança utiliza para enxergar e interpretar o mundo que a cerca.

Assim:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, *valorizando as trocas entre todos os que ali estão*, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia (NASCIMENTO, 2006, p. 30, grifo nosso).

Corsino (2012) também acredita que as propostas pedagógicas devem ser planejadas e concretizar-se em espaços e tempos organizados e pensados para que, por meio dessas atividades realizadas nas interações entre crianças e seus pares e entre crianças e os adultos, possibilitem inúmeros desafios.

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. *Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como às crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte* (CORSINO, 2012, p. 05, grifo nosso).

Seguindo essa perspectiva da importância da brincadeira, do brincar, Brougère (2010, p. 108) enfatiza que “a brincadeira abre espaço para a inovação, é momento de criação para a criança que dela participa”. Considera também que: “a criança, nessa situação, experimenta comportamentos novos para ela, criatividade relativa e não absoluta, mas essencial para a descoberta de suas competências”. Dito de outro modo, pensar a educação infantil e o ensino fundamental tendo como um dos eixos fundante o brincar e a brincadeira é um desafio e, ao mesmo tempo, uma meta que se deve perseguir.

Para além desses aspectos, é importante também considerar, conforme Kramer (2006), quais os valores e concepções de mundo irão ser mediados no processo de ensino-aprendizagem junto às crianças. Isto é, é importante considerar-se a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, importante considerar as culturas de pares, bem como o envolvimento das diversas linguagens, entre estas a lúdica, como organizadoras dos cotidianos em ambos os níveis educativos, mas também é fundamental questionar, tendo em vista os paradoxos da contemporaneidade, quais “os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo” (KRAMER, 2006, p. 812). Diante desse cenário, é necessário buscar maneiras concretas de se desenvolver trabalho com qualidade a fim de mudar o futuro por meio de desafios que possibilite ações coletivas. A educação infantil e sua articulação com o ensino fundamental estão situadas nesse contexto, sendo mais uma vez destacado por Kramer (2006, p. 814) que esses dois níveis de ensino devem funcionar como “*instâncias indissociáveis* do processo de democratização da educação brasileira”.

Não obstante, para se avançar nessas discussões é fundamental refletir sobre o próprio processo de institucionalização da infância, afinal, as pesquisas indicam que os modos de escolarizar atuais estão relacionados com o próprio desenvolvimento da institucionalização da infância, conforme se procurará apresentar na sequência.

1.3 Retrospectiva e discussão em torno da institucionalização da infância

Conhecer como se deram os aspectos históricos da *institucionalização da infância* é imprescindível para compreender o contexto em que se encontra inserida a Educação Infantil atual. Desde o advento da Revolução Industrial ocorreram alterações profundas em todas as sociedades capitalistas, modificando de forma significativa os hábitos e costumes das famílias. É oportuno, pois, discutir como se deu esse movimento histórico da institucionalização da infância, de modo especial, no Brasil. Pois, entende-se que:

A criança é, em grande parte, o imaginário dos seus pais e da sociedade. Para realizá-lo, criam mil lugares e jeitos. Um desses lugares, no qual se inventam jeitos de atender à criança, para aproximá-la daquele imaginário, são as instituições, como a creche, a pré-escola, a escola... Mas a criança é, em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única e irrepetível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. E nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção. Por isso, uma instituição

educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo (DIDONET, 2001, p. 11).

Partindo dessa defesa da concepção inicial, Didonet (2001, p. 12) inicia uma pequena retrospectiva histórica acerca das origens da creche, esclarecendo que foi a Revolução Industrial, no século XVIII, que suscitou o ingresso da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. Historicamente, portanto, afirma-se que as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas. “Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio *mulher-trabalho-criança*” (DIDONET, 2001, p. 12, grifo do autor).

Paschoal e Machado (2009) acrescentam que a revolução Industrial levou a submissão de toda a classe operária ao regime da fábrica e das máquinas. Assim sendo, possibilitou a entrada em massa da mulher menos abastada no mercado de trabalho, alterando drasticamente a forma pela qual a família cuidava e educava seus filhos. No Brasil, a exemplo de outros países, a creche surge no final do século XIX em função do intenso processo de industrialização e urbanização que o país estava vivenciando.

Sobre isso, Didonet (2001) reforça que questões históricas, sociais e econômicas foram responsáveis por estabelecer as principais características das creches, ou seja, determinaram a associação entre creche, criança pobre e caráter assistencialista, de forma que:

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança (DIDONET, 2001, p. 13).

Tendo como pressuposto a distinção entre ricos e pobres, no século XIX e início do século XX a ampliação do atendimento às crianças pequenas deu origem aos jardins de infância para a elite e reforçou a concepção de creches como instituição para os pobres. No Brasil, esse processo não foi diferente, conforme Kuhlmann Júnior (2010):

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a [sic] instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 69).

Nesse sentido, ao considerar o processo histórico social de constituição das creches, Kuhlmann Júnior (2001) defende que, analisando o ponto de vista da elite capitalista, o

assistencialismo foi considerado na época como uma *proposta educacional direcionada* especificamente para a infância pobre. Para os criadores do assistencialismo, a educação nunca foi sinônimo de emancipação. Usando como pretexto a caridade, a pedagogia das creches era:

marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. [...] *Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização* (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, pp. 166-167, grifo nosso).

Kramer (1995), ao discutir esse distanciamento entre a elite e a pobreza, esclarece que enquanto as instituições públicas atendiam às crianças pobres, os jardins de infância particulares eram de cunho pedagógico, isto é, sem a vertente da submissão. Funcionavam meio período, enfatizando a socialização e a preparação para o ensino regular. Assim sendo, as crianças eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, visto que aquelas pertencentes a classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência. Por outro lado, as crianças oriundas de famílias mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a socialização.

Após mais de meio século da criação das primeiras creches no Brasil, em 1979, é iniciado no país o “Movimento de Luta por Creches”, deflagrado a partir do primeiro Congresso da Mulher Paulista. Conforme Rosemberg (1989), a base de sustentação do movimento eram as reivindicações feitas por mulheres operárias, que trabalhavam nas indústrias com o intuito de aumentar a renda familiar. Kuhlmann Júnior (2010, p. 180) destaca que, dessa forma, “as creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas das operárias. Isto é, o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia”. Nesse sentido, a “Creche passou a ser sinônimo de conquista”.

Faria (2005, p. 1015) destaca que essa luta focou-se na conquista dos direitos “de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe”, sem deixar de lado a luta pelos direitos de seus/suas filhos/as à creche; já que, a partir dessa garantia, os demais direitos femininos seriam garantidos. Essa é a tônica dos movimentos, por isso tão necessária. Assim sendo, nos anos de 1980, “agregaram a esta mesma luta, [...] o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória”.

Retomando a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, Carvalho (2013) acrescenta que, em função do crescimento acelerado das indústrias no Brasil durante os anos de 1970, o número de mulheres trabalhando fora de casa para complementar a renda da família cresceu consideravelmente se comparado ao início da década de 1960. O autor complementa afirmando que esse crescimento econômico foi acompanhado também pelo grande deslocamento da população do campo para a cidade. Ainda de acordo com Carvalho (2013), a área urbana não oferecia infraestrutura física e social suficiente para atender à demanda. Além disso, o crescimento econômico beneficiou de maneira desigual a população, aumentando ainda mais a desigualdade social em função da má distribuição de renda.

Diante desse cenário, houve um aumento substancial no atendimento à criança no final da década de setenta. Campos (2008) enfatiza que o que marcou o período dos governos militares foi o atendimento em massa e a baixo custo, tendo sua expressão máxima no projeto desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), denominado Projeto Casulo⁹.

O ideário da educação compensatória ultrapassou os muros das creches, estendendo-se como representação das “classes carentes” ou “desfavorecidas” para outros níveis educacionais. A idéia da privação materna difunde-se formal e informalmente, tanto pelos meios científicos como informais (CAMPOS, 2008, p. 133).

É inegável o fato de que durante o período da ditadura militar¹⁰ não se concebia a criança como um ser de direitos e o Estado, dessa forma, não se sentia comprometido a elaborar políticas específicas e mais elaboradas para a infância. Foi somente em 1981 que o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Educação Pré-Escolar para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos (GERMANO, 2000).

Diante disso, algumas mudanças sutis ocorreram no âmbito da educação pré-escolar, observa Campos (2008, p. 137):

No caso da educação pré-escolar, seu papel é acentuado não mais como meio para suprir carências nutricionais ou psico-afetivas das crianças “desfavorecidas

⁹ Embora o Projeto tivesse a denominação de “Creche Casulo”, seu público alvo eram as crianças maiores de 3 anos, e na maioria das instituições o atendimento não era integral. Isso implicou que tivemos no final da década de 1970 um processo de expansão no atendimento, mas não em todas as faixas etárias. De fato, o que poderia ser afirmado é que a expansão não significou democratização, mas apenas “demografização” (FRAGA, 1987; ROSEMBERG, 2003b *apud* CAMPOS, 2008, p. 133).

¹⁰ Pode-se definir a Ditadura Militar como sendo o período da política brasileira em que o poder, de fato, estava concentrado nas mãos de uma junta militar. O período de intervenção das Forças Armadas na política brasileira tem seu início a partir de 1964 e finda em 1985. São vinte e um anos de um regime político de cunho ditatorial, num momento em que os militares estiveram diretamente à frente do aparelho do Estado. Foi a mais longa das ditaduras militares instaurada na América latina. Caracterizou-se pela violência e repressão, pela supressão dos direitos constitucionais, marcado pela perseguição política, pela falta de liberdade de expressão (GERMANO, 2000, p. 48).

socialmente” ou como medida para potencializar o sucesso escolar futuro e melhorar o fluxo do sistema educacional, mas também como meio para equalizar as diferenças sociais.

Ainda acerca do Programa de Educação Pré-Escolar, Kramer (2006, p. 801) destaca suas intenções:

com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC implementou ações de expansão do atendimento de crianças a baixo custo, defendendo uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau.

Germano (2000, p. 213) afirma que, no início da década de 1980, o Brasil “assistiu” ao fim do regime militar (1985) e à instituição da “Nova República”. Subsequentemente, a Assembleia Constituinte instaurou subcomissões para estudar a elaboração do texto da Constituição Federal, que foi aprovada em 1988.

Ao mesmo tempo, conforme Paschoal e Machado (2009), o Brasil foi palco de diversos movimentos em diferentes setores da sociedade, incluindo organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidades acadêmicas e a própria população civil. Todos ansiavam em sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Em outras palavras, o que se notou foi:

uma crescente e significativa produção acadêmica no campo da educação, coetânea a esses movimentos reivindicatórios, o que incluía aquela sobre a educação infantil, de teor mais social, mais político. Essa produção centrava fortes críticas aos programas emergenciais e à lógica de ampliação do atendimento a baixo custo. Denunciava também a dupla exploração desses programas: por um lado a exploração do trabalho feminino, sua posição não profissional e suas condições inadequadas de trabalho; por outro, as pesquisas revelavam que esses programas são falácias, uma vez que, na idéia de dividir com a comunidade, as famílias mais pobres acabam pagando mais pelos atendimentos (CAMPOS, 2008. p. 133).

A força desses movimentos foi tão intensa que exerceu pressão sobre a Assembleia Constituinte, o que levou à inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Carta Magna de 1988, em seu Artigo 208, que “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]” (BRASIL, 1988, pp. 94-95).

Nunes e Corsino (2012, p. 17) celebram essa conquista ao afirmarem: “A educação infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças” e, portanto, passou a ser reivindicada pela sociedade, fazendo parte dos debates em vários setores.

Desse modo, após a Constituição, as creches que estavam:

vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 85, grifo nosso).

Kramer (2006, p. 803) aponta que, para se efetivar o direito à educação de qualidade, citado no artigo 214 da Constituição de 1988, é preciso que se considere “a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais”, tendo em vista os muitos desafios que se colocam no cenário das políticas educacionais.

Kuhlmann Júnior (2010, p. 186) compactua desse entendimento ao afirmar que:

o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo.

Além disso, para Kuhlmann Júnior (2010), tais eventos não tornam as instituições educacionais, visto que elas sempre o foram e continuarão sendo, onde quer que estejam. Sendo assim, “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 186).

Após a Constituição de 1988, em 1990, a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi a responsável pela implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pelo qual a infância brasileira passa a ser reconhecida como “um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado” (NUNES & CORSINO, 2012, p. 17).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, vem consolidar o direito à educação infantil, já conquistado pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo necessário, conforme observado por Kramer (2006), que o Ministério da Educação elaborasse diretrizes para orientar a implantação da lei:

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC (Brasil, 1994) publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil sintetizadas em princípios que conceituam a *educação infantil como primeira etapa da educação básica que integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária*, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado. Os princípios enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura,

fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade (KRAMER, 2006, p. 805, grifos nossos).

Atentando para a decisão legal de conjugar a creche e a pré-escola dentro de um mesmo universo denominado educação infantil, Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam, no entanto, que a legislação não considera as especificidades de cada faixa etária, podendo prejudicar a educação, principalmente das crianças de pouca idade. Assim, é fundamental desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável.

Importante conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade. A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem. O termo é circunstanciado na legislação, mas adquire significação a partir da experiência e do lugar que creches e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil e em outros países (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011, p. 72).

Entretanto, em meio a todo esse debate, foi aprovada a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, fato de que gerou muitas discussões e dividiu opiniões no mundo acadêmico. Essa ação repercutiu diretamente na educação infantil, que deve agora atender às crianças até terem cinco anos e onze meses. A matrícula aos seis anos foi na sequência acompanhada pela lei que ampliou o ensino fundamental, passando esse de oito para nove anos. Esse processo de ampliação gerou novos questionamentos, pesquisas e debates, os quais serão apresentados no próximo subtítulo.

1.4 Organização do ensino fundamental de nove anos: O que os documentos oficiais indicam?

Tratar de assuntos inerentes à organização e implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas configura-se como tema de suma relevância, principalmente por versar acerca de questões educativas que envolvem o universo infantil da maior parte da população brasileira. Dessa forma, pretende-se acompanhar o percurso organizacional que levou à implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil.

Como tipicamente ocorre na história das políticas sociais em economias capitalistas, houve contraposições acerca do projeto educacional instituído no texto original da Constituição de 1988. De um lado, foi marcado por setores mais progressistas da sociedade durante o período da transição democrática; por outro, houve o desenvolvimento de projetos

marcados por novos protagonistas na área das políticas públicas (organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil). Essa discussão deu origem a diferentes propostas no que se relaciona à educação no país. “Muitas das leis e das emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso” (CAMPOS, 2010. p. 09).

Dito isso, acrescenta-se que:

A partir das deliberações encaminhadas pela promulgação da CF de 1988, que deflagrou um parâmetro sociopolítico novo de caráter eminentemente social, tendo o cidadão como foco central; do ECA de 1990, que passou a enxergar a criança e o adolescente como sujeito de direitos, e, da LDB de 1996, que veio concretizar a idéia da educação como direito público e subjetivo estendido a todo cidadão, novos desafios foram impostos e novas perspectivas foram apontadas para a área da educação da infância brasileira (UJIE, 2009, p. 332).

Além do reconhecimento da criança como cidadã de direitos e indivíduo dotado de singularidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conferiu à educação infantil o título de primeira etapa da Educação Básica, sinalizando a ampliação do ensino fundamental ao deixar em aberto sua duração, conforme se vê no Artigo 32, “[...] com duração mínima de oito anos”.

A partir da LDB, por conseguinte, uma série de debates, discussões e medidas foram sendo esboçados, culminando na elaboração de diversos documentos. Cita-se, *a priori*, o Parecer n. 20, de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB), cuja intenção do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (INEP) foi fazer uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a possibilidade de:

estender o Ensino Fundamental para nove anos, do que decorreria a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental em 1998, com repercussões na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (PARECER CNE nº 20, 1998, p. 473).

Campos (2010) esclarece que a LDB abriu uma brecha significativa para o ingresso de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, tendo sido considerado optativo no texto original. Uma quantidade cada vez mais crescente de crianças já estava iniciando a primeira série nessa idade. O FUNDEF, por sua vez, apenas contabilizava as matrículas do ensino fundamental para o repasse de recursos, de tal forma que as prefeituras sentiram-se incentivadas a transferir as matrículas da pré-escola para a primeira série.

Essa mudança teve como principal consequência a inclusão das crianças de 6 anos na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e engrossando aquelas nas classes iniciais. Medida polêmica do ponto de vista pedagógico – pois foi adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares [...] (CAMPOS, 2010, p. 09).

Esse processo de inclusão das crianças de seis anos na 1ª série também encontrou suporte no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, ao constar que:

Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. [...] A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (PNE, 2001, p. 08, grifo nosso).

As prioridades citadas foram estabelecidas, tomando-se em consideração que os recursos financeiros destinados à educação no sistema público brasileiro eram limitados e que a “capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente” (PNE, 2001, p. 07).

Em fevereiro de 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) lançaram mais um documento que orientava para transformações na estrutura escolar, incentivando e prevendo a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2004b).

A princípio foram discutidas e avaliadas questões referentes à estrutura espacial da escola, aos currículos e aos programas escolares, bem como ao tempo escolar; chega-se à conclusão de que o currículo do ensino fundamental estaria servindo para fragmentar a realidade, os tempos vividos e os espaços concretos:

Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país (BRASIL, 2004b, p. 10).

Dito isso, o documento destacou que o movimento para a implantação do ensino fundamental de nove anos é de cunho mundial. Analisando a situação na América do Sul, são vários os países que já o adotam, “fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada” (BRASIL, 2004b, p. 14).

O documento previa, portanto, que sendo instituído o ensino fundamental de nove anos no Brasil, seria imprescindível debater com a sociedade uma nova definição de currículo e escola, incluindo novos parâmetros de qualidade. A escola deveria passar a ser sinônimo de espaço e tempo de aprendizagem social, incluindo vivências culturais. Teria de constituir-se em um lugar onde se investisse constantemente na autonomia, que contivesse desafios constantes, proporcionando prazer e alegria, enfim, que contribuísse para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004b, p. 11).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é fundamental na construção das propostas pedagógicas, diante dessa nova realidade:

reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas [...] devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. [...] Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. [...] As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril. As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico. [...] A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. (BRASIL, 2004b, p. 15, grifo dos autores).

Há de se constar, pois, que a intenção não é a de “transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série” (BRASIL, 2004b, p. 11), porém construir uma nova estrutura de organização dos conteúdos, levando em consideração o perfil das crianças. A principal intenção da ampliação do ensino obrigatório é a de garantir a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, contemplado maiores oportunidades de aprendizagem de um modo mais amplo. O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental não deveria, portanto, constituir-se em uma medida meramente administrativa.

No mesmo ano, o presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) relatou que recebeu uma proposta de estudos visando ao estabelecimento do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Os resultados desses estudos constam no Parecer CEB n. 24/2004, estando incluídas, entre eles, algumas críticas ao movimento:

A Constituição Federal, a legislação educacional e o PNE convergem para o objetivo maior da garantia do padrão de *qualidade do ensino*.

[...] É claro que, em paralelo com a questão da qualidade, avulta a do financiamento da educação. Se o Ensino Fundamental experimentou significativa ampliação quantitativa do atendimento, *o Brasil está distante de alcançar o almejado e essencial padrão de qualidade* [...]

[...] A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, *não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF*, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (PARECER CEB nº 24, 2004, p. 05, grifos nossos).

O relator concluiu que o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental é assunto polêmico, com posições divergentes, das quais resumiu dois pontos de vista bastante significativos:

Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar. (Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender. (Professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório)¹¹.

Após essas e outras lutas e discussões, finalmente o Projeto de Lei n. 11.114/2005 “instituiu a obrigatoriedade da matrícula às crianças de seis anos de idade completos no Ensino Fundamental, sem, contudo alterar a duração do mesmo” (UJIIE, 2009, p. 333).

A Lei nº 11.114/2005, do dia 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, pela alteração dos arts. 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (MEC, 2005. p. 01).

A antecipação da idade escolar para o ingresso no ensino fundamental exigiu, porém, “providências das famílias, das escolas, das mantenedoras públicas e privadas e dos órgãos normativos e de supervisão dos sistemas de ensino” (PARECER CEB Nº 24, 2004, p. 01). Por

¹¹ As opiniões encontram-se na revista Pátio, Educação Infantil, Ano I, n. 1, abril-julho 2003.

esse motivo, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação lavrou, entre outras, a seguinte orientação:

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental, com elevação do padrão de qualidade do ensino e com matrícula e frequência obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate, envolvendo todos os segmentos interessados, antes de optar pela(s) alternativa(s) julgada(s) mais adequada(s) à sua realidade, em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis [...] (BRASIL, 2005, p. 02).

Ainda de acordo com a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a antecipação da matrícula aos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental implica promover criteriosamente, por meio de estudos, debates e entendimentos em cada nível de ensino:

a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento [...] no sentido de atingirem os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; [...] inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série de destina(m) ou não à alfabetização dos alunos [...], devendo ser estabelecida a nova organização dos anos iniciais, tomando como parâmetros os Artigos 23 e 24 da LDB (MEC, 2005, p. 02).

Para Campos (2010), fazendo uma análise organizacional da Lei n. 11.114, houve um avanço no sentido de proporcionar um futuro melhor às crianças. Quando analisado do ponto de vista metodológico, há desafios, visto que “adaptar todo o sistema de ensino para oferecer um ano a mais está longe de ser algo simples” (CAMPOS, 2010, p. 10).

Do ponto de vista da ampliação do acesso à escola, essa mudança pode ser considerada positiva. Com efeito, dados de 2007 do Orealc (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe) da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) mostravam que, entre 41 países da América Latina e do Caribe, apenas em quatro – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso na primeira série era aos 7 anos de idade e somente em dez países, entre os quais o Brasil, a duração do ensino obrigatório era de oito anos ou menos no momento da coleta dos dados (CAMPOS, 2010, p. 10).

Sobre essa inclinação de alguns países em legalizar o acesso da criança de seis anos na escola obrigatória, Didonet (2010, p. 26) acrescenta que a questão principal não reside em seguir tendências ou políticas internacionais, porém em garantir uma “pedagogia da infância que corresponda às características biológicas, sociais e psicológicas das crianças”.

As tendências podem estar obedecendo a ditames do liberalismo, da supressão progressiva da infância, da pressão por antecipar a aquisição de conhecimentos, em vez de se orientar pela demanda das crianças por uma aprendizagem supostamente negada na educação infantil e ofertada no ensino fundamental (DIDONET, 2010, p. 26).

Didonet (2010) aponta ainda que grande parte dos estudiosos e trabalhadores da educação não viram com bons olhos essa alteração na lei. O argumento dos que discordavam dessa mudança era o de que seria bem mais adequado à criança de seis anos permanecer na educação infantil, pois a pedagogia de ensino é condizente com as especificidades dessa idade. O ensino fundamental possui um método rígido, direcionado ao ensino formal, em que a criança não possui mais o tempo de brincar e não dispõe mais da possibilidade de construir conhecimentos em ambiente lúdico, com liberdade de iniciativa, em coletividade e como resultado de suas próprias práticas.

Dizem mais: se o objetivo era garantir a todas as crianças de 6 anos a frequência à escola, bastava expandir um pouco mais a educação infantil, de sorte que abrangesse todas dessa idade. [...] Enfim, consideram que a educação infantil perdeu um ano precioso de trabalho na formação das estruturas cognitivas, sociais e afetivas da criança para uma escola que se ocupa em ensinar e, ainda assim, não o está conseguindo para grande parte das crianças (DIDONET, 2010, p. 26).

Nesse sentido, apesar de terem sido geradas controvérsias entre estudiosos da área educacional e representantes da política pública, o ano de 2006 marcou a instituição oficial da Lei n. 11.274 que alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação nacional – dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental gratuito na escola pública, com matrícula obrigatória a partir do 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Em seu Art. 5º, a Lei n. 11.274/06 determinou que todos os municípios, estados e o próprio Distrito Federal teriam um prazo até 2010 para adotar o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, tendo início aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

A Lei n. 11.274/06, ao oficializar a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, contribuiu para que estas deixassem de frequentar o espaço da educação infantil. O acesso das mesmas no ensino fundamental ampliou significativamente o número de crianças na escola obrigatória, principalmente as “pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino” (UJIIE, 2009, p. 333).

Campos (2010, p. 11), ao falar sobre essa tendência de ampliação do ensino fundamental, adverte que uma das consequências que o conjunto dessas medidas “[...] parece

causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária”.

Ujiie (2009, p. 333), com base em questões levantadas após a ampliação do ensino fundamental para nove anos, refere que o direito efetivo à educação das crianças de seis anos não será garantido, exclusivamente, em função da promulgação da nova lei. A autora relembra que no Brasil ocorre um distanciamento entre o legal, o real e o ideal. Dito isso, defende que tudo dependerá da metodologia amparada pelas escolas e pela seleção de práticas educativas das pessoas envolvidas diretamente com a implementação da lei: “núcleos, secretarias, escolas, diretores, coordenadores, funcionários e professores em última instância”.

Ao preconizar o direito da criança à educação, Campos (2010) constata que o quadro legal que define a educação e o fazer pedagógico durante a infância se tornou mais complicado nos últimos anos. Em vários aspectos, a nova legislação tem levantado questionamentos acerca dos efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças.

Assim, para que a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade e o *ingresso antecipado no primeiro ano do ensino fundamental* contribuam para a democratização do acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento, seria necessário no mínimo que: primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos. Se isso não for levado a sério pelas políticas educacionais, corre-se o risco de o tiro sair pela culatra (CAMPOS, 2010, p. 13, grifo nosso).

Ainda para Campos (2010), o direito à educação vai além das normas oficiais; inclui também as exigências inerentes a cada faixa etária, quer seja na creche, na pré-escola e no ensino fundamental. A qualidade e o respeito às especificidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento devem ser consideradas. Não é possível garantir o direito à educação das crianças colocando-as apenas em uma sala de aula, diante de uma professora e de um quadro-negro, seguindo as mesmas práticas da escola tradicional, já superada inclusive para os alunos mais velhos.

O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, *ao desenvolvimento da sociabilidade*, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento (CAMPOS, 2010, p. 13, grifo nosso).

Notadamente, após o processo de ampliação do ensino fundamental, a introdução dessa mudança foi bastante tumultuada. Convém salientar que a ampliação exigiu uma

reflexão não apenas no que se refere ao currículo a ser adotado, mas a todo o ensino fundamental, tanto aos cinco anos iniciais quanto aos quatro anos finais. Não se trata, pois, de “compilar conteúdos de duas etapas da educação básica [...]”, mas de construir “[...] uma proposta pedagógica que seja coerente com as particularidades da segunda infância que venham a atender, posteriormente, às necessidades da adolescência” (BRASIL, 2007, p. 08).

Ainda para o Ministério da Educação (MEC), a duração de nove anos do ensino fundamental ampliaria as possibilidades de “qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo de se apropriar desses conteúdos” (BRASIL, 2007, p. 08).

Didonet (2010) é bastante incisivo ao considerar o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental. O autor salienta que, já que a lei foi homologada, não resta discuti-la, mas sim proporcionar uma prática pedagógica de acordo com as particularidades da criança, e não o oposto, colocando-a em uma “camisa de força de uma pedagogia autoritária que a ‘aluniza’ precocemente, roubando-lhe a infância e sua forma lúdica de aprender” (DIDONET, 2010, p. 26).

O autor pontua que a problemática em torno do ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental é muito mais complexa e não decorre das orientações do MEC e dos municípios, já que estas estão de acordo com as características de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para o autor, o que contribui para ineficácia educacional nessa faixa etária são as condições físicas das escolas e do mobiliário, bem como da pressão dos horários e do conteúdo curricular do primeiro ano do ensino fundamental, o qual o professor se vê pressionado e/ou obrigado a seguir (DIDONET, 2010, p. 26).

Campos (2010) compactua com Didonet (2010), ao sustentar o seguinte argumento:

Nesse sentido, a mudança legal deveria ser considerada, do ponto de vista de uma política educacional democratizadora, apenas como um primeiro e talvez o mais fácil dos passos. Para ser uma medida responsável, ela deveria ser acompanhada de mudanças concretas e urgentes na organização e na gestão das redes educacionais em todo o País (p. 14, grifo nosso).

Discutiu-se até aqui o impacto sobre a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental e a ampliação da obrigatoriedade escolar para nove anos. Evidenciou-se que o primeiro ano da educação básica centralizou as reflexões, apontando questionamentos essenciais para ampliar e difundir o debate em torno do direito a uma educação pública de qualidade no Brasil no que se refere à infância.

Isso demonstra que, apesar de a implantação do ensino fundamental de nove anos já ter sido homologada há oito anos, muitos professores, gestores, profissionais da educação e pessoas que lidam diretamente com as crianças ainda se perguntam: O que é melhor para elas, que estejam no contexto da educação infantil ou no espaço do ensino fundamental? Para além desses aspectos, outra questão que se coloca é compreender essa infância e definir de qual infância se está falando, qual a concepção inserida no meio educacional sobre a criança e a infância. O que difere as práticas pedagógicas destinadas às crianças de 5 e 6 anos? A antecipação da entrada da criança na escola aproximou esses níveis educativos? Essas e outras questões indicam a urgência e a importância de se investigar a relação entre a educação infantil e o ensino fundamental, investigação que precisa ser desenvolvida também sob o olhar da criança.

Desse modo, é necessário um olhar atento e sensível à criança, buscando compreender o que sente, pensa e vive, visto que as políticas e práticas educacionais nem sempre têm se revelado condizentes com a realidade educacional. Para melhor entendimento dessas questões, discutir-se-á na próxima seção essa temática.

2 UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA SOCIEDADE

*Há um país chamado infância,
cuja localização ninguém conhece ao certo.
[...] Os habitantes deste país deslocam-se no
espaço em naves siderais, mergulham nas profundezas
do oceano, caçam leões, aprisionam dragões.
E depois, exaustos, tombam na cama.
No dia seguinte, mais aventuras.
Não há déjà vu no país da infância.
Não há tédio.*

Moacyr Sclier

Enquanto na Seção 1 o estudo focou no lugar ocupado pela criança na escola, nos conflitos de passagem da educação infantil para o ensino fundamental e nas questões legais que levaram à implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, nesta seção a abordagem em torno da criança sairá do âmbito institucional e legislativo para tratar de questões referentes ao modo como a criança tem sido vista e quais os espaços que vem ocupando na sociedade.

O *status* da criança como ator social e protagonista ativo de suas próprias culturas infantis por meio de sua voz será destacado, visto que a tônica desta discussão assenta-se nos estudos recentes da sociologia da infância.

2.1 Conceitos de infância e o lugar da criança na sociedade

Esta subseção parte do estudo da etimologia do termo “infância” nos campos da história, psicologia, sociologia da educação e também dialogando com o campo da pedagogia, até alcançar os estudos recentes da sociologia da infância. Assenta-se, pois, no estudo das concepções da infância, nos lugares ocupados pelas crianças e de que forma foram adquirindo maior visibilidade na sociedade e por que é importante se ouvir as crianças.

Destaca-se que, a princípio, vigoraram as concepções dos adultos sobre a infância até que, finalmente, na década de 1990, atingiram um patamar diferenciado, em que a criança

passou a ser reconhecida como agente ativo, protagonista e ator social na produção de suas próprias culturas infantis.

Ao adentrar nas noções históricas sobre a infância, Ariès (2011, p. 17) revela que até por volta do século XII “é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Na época, essa fase da vida “era tida apenas como um período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 2011, p. 18). Para o autor, a infância foi descoberta somente durante o século XVIII.

Corsaro (2011, p. 96), reafirma essa ideia quando se remete ao contexto histórico que envolve a origem do termo “infância”. Ele cita o “trabalho altamente original e inovador de Ariès sobre as mudanças nas concepções da infância e a mudança do lugar da criança na sociedade, da Idade Média até o século XVIII”. O autor destaca ainda que Ariès posicionou-se com relação a um movimento geral, partindo da inexistência de uma consciência de infância até a aparição, período no qual as crianças foram valorizadas como fonte de diversão para os adultos, caminhando até a “moralização, na qual a infância era vista como um período de treinamento e disciplina, preparatório para a vida adulta” (CORSARO, 2011, p. 96).

Entende-se, a partir das inferências supracitadas, que para compreender os distintos modos de olhar a infância, assim como os lugares ocupados pelas crianças, é necessário, a princípio, caracterizá-las concreta e historicamente.

Não é sem fundamentação, portanto, que Marchi (2010) também destaca a importância do estudo pioneiro de Ariès (2011), apontando-o como colaborador na área da sociologia da infância, assim como em outras disciplinas surgidas no âmbito dos chamados “novos estudos sociais da infância”.

Kramer (2006, pp. 85-86), por sua vez, sustenta que o lugar ocupado pela criança varia de acordo com o perfil de sociedade em que se encontra inserida, e complementa tal pressuposto com a seguinte fala:

Desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social. Em outra direção, o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos¹².

¹² Há autores que problematizam a tese de Philippe Ariès, apontando as importantes contribuições desse historiador para os estudos das imagens e concepções da infância ao longo da História. Entre eles destacam-se:

Dito isso, convém averiguar um momento privilegiado na obra de Ariès (2011, p. 06), no qual o autor cita e analisa um poema do século XIV pelo qual são tratadas as “idades da vida” ou “idades do homem”, salientando que estas eram também um dos modos comuns de conceber a biologia humana. Esse poema marca a origem do termo *enfant* como sinônimo de criança.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer *não-falante*, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] (GLANVILLE, 1556¹³ *apud* ARIÈS, 2011, p. 06).

De acordo com Glanville, (1556 *apud* Ariès, 2011), a primeira etapa da vida abrangia o período de zero a seis¹⁴ anos de idade. Nessa fase, denominada “*in-fants*”, a fala da criança era inexpressiva e desarticulada por coincidir com o crescimento da primeira dentição.

Durante os séculos iniciais da Idade Média, portanto, inserir a criança em uma etapa caracterizada pela “fugacidade” era compreensível, visto que a alta mortalidade infantil provocava um sentimento de indiferença e insensibilidade do adulto com relação a elas. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (ARIÈS, 2011, p. 100).

Sarmiento (2005) menciona essa negatividade constituinte da infância medieval em seus estudos sobre Ariès: “A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (p. 368, grifo do autor).

De acordo com Ariès (2011), essa imagem da criança foi sustentada praticamente até o século XVIII, quando o termo *enfant* sofreu alterações mais profundas. Embora o antigo hábito de relacionar as etapas da vida a funções biológicas e à Astrologia permanecesse inalterado nas classes sociais mais oprimidas, um novo hábito estreou na burguesia. Foi aí que a palavra infância restringiu-se ao seu sentido moderno.

Sarmiento (2007); Kuhlmann Jr (1998); Corazza (2002a); Ferreira (2002); Kohan (2003); Postmann (2005); Sirota (2001/2007); Kramer (2006); Marchi (2010).

¹³ Em seu livro VI, a obra *Le Grand Propriétaire de touteschouses, trèsutileetprofitablepourtenirlecorps em santé*, por B. de Glanville, traduzido para o francês por Jean Corbichon, 1556 — a enciclopédia latina que retomava todos os dados dos escritores do Império Bizantino — tratou das idades da vida relacionando-as aos planetas.

¹⁴ Os seis primeiros anos que homem vive no mundo / a janeiro com razão os comparamos /, pois nesse mês nem força nem virtude abundam, / não mais do que quando uma criança tem seis anos (N. do T.). Ref.: poema do século XV acerca do calendário das idades.

Sendo assim, no século XVIII, as “Idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais. [...] Primeiro a idade dos brinquedos. [...] Depois a idade da escola” (ARIÈS, 2011, p. 09), que se preocupou essencialmente com a formação moral e intelectual, fazendo uso de uma disciplina autoritária. Foi nesse processo de “moralização” da sociedade pelos burgueses que a escola apareceu como a grande segregadora da criança do mundo dos adultos.

Ao analisar essa construção moderna do conceito de infância, Sarmiento (2005) infere que esta correspondeu a um trabalho de distanciamento do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças:

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000)¹⁵, que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a *desqualificação da voz das crianças* na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (p. 370, grifo nosso).

Tal percepção é igualmente sustentada por Sarmiento e Vasconcellos (2007, p. 28) ao concluírem que “os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna idéia da infância se cristaliza definitivamente”. Foi a partir desse momento que a infância passou a ter visibilidade social.

Mais adiante, nas décadas finais do século XIX e no início do século XX, a sociedade burguesa atravessou um momento de crise. Foi nesse contexto que Émile Durkheim (1975) passou a considerar a educação, do ponto de vista sociológico, como reguladora da vida social.

Desse entendimento nasce o seguinte conceito de educação, pelo qual as crianças ocupam um lugar determinado pela geração adulta, em função da sociedade em que vivem:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... (DURKHEIM, 1975, p. 51).

Dessa forma, Durkheim (1975) defendia um modelo determinista de educação, amparando-se na ideia de que a sociedade só pode sobreviver caso haja homogeneidade

¹⁵ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

suficiente entre seus membros. A escola passou a assumir a função de perpetuar e reforçar essa homogeneidade, imprimindo antecipadamente nas crianças os paradigmas fundamentais exigidos pela vida coletiva.

Tal entendimento dentro da nova Sociologia da Infância não é bem visto, pois Sarmiento (2005), por exemplo, discorda dessa visão em que a sociedade era aclamada como um poderoso determinante da conduta individual. Ele propõe que:

O ideal seria fugir aos esquemas que buscam construir concepções de infância uniformizadora e homogeneizadora, como se todos fossem iguais. Os seus desejos e as suas necessidades específicas são muitas vezes empurradas para a margem da estrutura social. As crianças possuem modos diferenciados de ser e estar no mundo e, portanto, de interpretação e de simbolização do real, que são as significações que fazem das suas ações. Elas constroem seu mundo social e buscam seu lugar nele (2005, p. 371).

Corsaro (2011), por sua vez, ao se remeter às teorias amparadas pela Sociologia da Educação, explica que o modelo determinista de educação é tido como um instrumento pelo qual a sociedade molda e guia a criança a fim de que se torne um membro funcional no futuro. Dito de outro modo: “Nessa vertente a criança é simultaneamente uma ‘iniciante’ com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ‘ameaça indomada’ que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso” (CORSARO, 2011, p. 19).

Qvortrup (1993a *apud* CORSARO, 2011, p. 17) compactua com o ponto de vista anterior ao acrescentar que, no âmbito da Sociologia da Educação, as crianças foram muito mais marginalizadas do que ignoradas. Esse processo de relegamento infantil deu-se em função de concepções teóricas acerca da infância e devido à posição subordinada que ocupavam na sociedade.

Saindo dessa visão determinista, defendida pela Sociologia da Educação, Corsaro (2011) adentra no campo da psicologia chamando a atenção para a importância dos estudos de Lev Vygotsky. Para esse psicólogo russo, “o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 25).

Sendo assim, as atividades práticas e as interações das crianças com outras pessoas levam à aquisição de novos conhecimentos e competências, os quais são vistos como a transformação das habilidades e conhecimentos anteriores.

Sobre isso, Coll e Colomina (1996) esclarecem que, para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm origem e são impulsionados pela interação social em dois níveis. Resumindo: por intermédio do social, as crianças aprendem a regular

seus processos cognitivos em função das mediações das pessoas e outros agentes com os quais interagem. Sendo assim, é pela interação social que o indivíduo aprende e se desenvolve. Como já se salientou, há dois níveis a serem considerados nesse processo: a princípio, focaliza-se aquilo que a criança é capaz de fazer em função das mediações recebidas em suas interações sociais (nível interpsicológico). Tais mediações levam/permitem gradativamente as resoluções independentes de problemas, já que se transformam progressivamente em algo que a criança será capaz de fazer por si mesma (nível intrapsicológico/internalização/internalização).

Deste modo, o processo de interiorização poder ser entendido como o trânsito desde uma regulação externa, social, interpsicológico dos processos cognitivos, mediante a linguagem dos demais, até uma interiorização regularizada, individual, intrapsicológica dos processos cognitivos, mediante a linguagem interna (COLL & COLOMINA, 1996, p. 313).

Apesar de o modelo sócio-interacionista de Vygotsky ter se movido na direção certa ao considerar a criança como um agente ativo em interação com outras pessoas, há pouca ou nenhuma consideração sobre de que forma essas interações contribuem para que as crianças — por intermédio de sua participação comunicativa — tornem-se partícipes dos padrões culturais e de que forma podem reproduzir a sua própria cultura infantil. O que ocorre é uma ênfase no ponto de chegada, ou melhor, no percurso que a criança faz ou alcança (nível intrapsicológico). Dessa forma, as ações coletivas da criança são empurradas para um plano de fundo, sugerindo que a participação da criança como ator social se dá apenas a partir do processo de internalização individual (CORSARO, 2011).

A Sociologia da Infância vem aperfeiçoar o modelo sócio-interacionista de Vygotsky. Conseqüentemente, extensões e debates recentes acerca do modelo vygotskyano foram ampliando e desenvolvendo suas teorias. Dentro dessa ênfase, tornou-se fundamental que a atividade coletiva e interacional fossem reconhecidas como instrumento para mostrar de que modo as crianças constroem suas próprias culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 30).

Corsino (2007), por exemplo, ao retomar as atividades coletivas, concorda com o pensamento anterior e acrescenta que as ações da criança devem ser simultâneas. O que significa dizer que, ao mesmo tempo em que são particulares, subjetivas e únicas, também são coletivas, pois integram um contexto histórico e social. A ação da criança, portanto, não pode ser analisada somente como desempenho ou comportamento, mas sim como “simbolização do sujeito”.

Foi em meio a esse cenário recheado de novos estudos e discussões que surgiu a Sociologia da Infância. Além de trazer uma nova dimensão ao modelo sócio-interacionista de desenvolvimento humano, a Sociologia da Infância surgiu principalmente como negação ao conceito durkheimiano, desenvolvido no âmbito da Sociologia da Educação.

Os Sociólogos da Infância, como já apontado neste estudo, contrariam a conduta vertical de sujeição de Durkheim durante o processo de socialização da criança: “É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p. 09).

De acordo com Qvortrup (1999), com o advento desse novo campo de estudos, a infância e as crianças passaram a ser o centro das investigações e análises. Dito de outro modo, a Sociologia da Infância:

Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a SI tem sido uma disciplina ativa na desconstrução do modelo moderno de infância/criança e de sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais (MARCHI, 2010, p. 184).

Assim, a partir dos estudos e das contribuições da socialização da infância ocorre uma mudança de enfoque em relação ao sujeito criança, ou seja, ela deixa de ser vista “como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização”. A grande mudança que se estabelece é o fato de que deixa de assumir o papel de um “[...] receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta” (MARCHI, 2010, p. 186). Isto é, de acordo com essa perspectiva:

[...] as crianças têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão). Além disso, como salientam estes sociólogos, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (MARCHI, 2010, p. 194).

Nesse sentido, Sirota (2001) e Montadon (2001 *apud* MARCHI, 2010, p. 185) revelam algumas questões centrais defendidas pela sociologia da infância:

- 1) a necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto "aluno";
- 2) a necessidade de opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria;
- 3) opor ao modelo determinista da infância o da criança como produto e produtora de cultura;
- 4) opor

ao modelo da vulnerabilidade natural da criança a visão da infância como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída.

Ainda seguindo essa perspectiva, Sarmiento (2005) destaca que a sociologia da infância intenciona ainda questionar a sociedade, partindo de um ponto de vista que considera as crianças como “[...] objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (SARMENTO, 2005, p. 361).

O autor vai além ao ressaltar que a sociologia da infância busca apresentar variações intrageracionais da infância. O fato é que, com as várias infâncias, tanto as visíveis como as invisíveis, essa geração denominada infância está sempre em processo contínuo de mudanças. É puro movimento: hoje se é criança, controlada e pouco ouvida, mas em um futuro próximo se é o adulto que tolhe o direito da criança em ser auscultada. Isto é:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do *grupo geracional*. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370).

Em síntese, um estudo das realidades das crianças em seus contextos e a partir de si mesmas é o que a sociologia da infância se propõe a fazer. Assim sendo, tida como uma categoria social, a infância passa a ser objeto de pesquisa. Convém, por conseguinte, reportar-se à criança, buscando identificar em sua voz os significados de suas ações e de suas tessituras (CORSINO, 2012). É desse modo que “a criança vai se constituindo e construindo uma identidade social própria, diferentemente da dos adultos, porém, o adulto pode estabelecer com a criança um elo importante como mediador das relações sociais que as crianças estabelecem” (CORSINO, 2012, p. 16).

Os estudos em âmbito legal tiveram repercussão sobre o lugar e os direitos da criança. Dito com outras palavras, a visibilidade da infância e o reconhecimento da criança dentro de um novo *status* social também é resultado de leis que se preocuparam com o modo singular de opinar e de se expressar durante a infância. É dentro desse enfoque que será desenvolvida a próxima subseção.

2.2 Infância: direitos de opinar e de se expressar

Desde a Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e em função da Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1959, especialistas de todas as áreas, em âmbito mundial, demonstraram maior preocupação no que se refere à infância e seus direitos, fato que refletiu também no Brasil.

Como consequência dessa preocupação mundial com a preservação e defesa da criança, Corsino (2012, p. 13) assegura que “o direito à educação desde o nascimento da criança, também estabelecido pela Constituição brasileira (1988)”, é resultante desse longo processo de transformações sociais e de conquistas no âmbito da infância.

Foi no século XX — mais especificamente na década de 1990 —, como já mencionado anteriormente, que houve uma aceleração súbita a respeito da criança como sujeito de direitos, sendo esses direitos reconhecidos e, em muitos casos, já garantidos¹⁶. De acordo com Prout (2010), as últimas duas décadas foram marcadas, em diversas sociedades, por uma onda crescente de ideias defendendo a participação e a voz das crianças.

A Convenção das Nações Unidas¹⁷ sobre os Direitos da Criança foi um dos marcos desse *boom* com relação aos direitos infantis, abordando artigos que enaltecem aspectos referentes à sua participação como atores sociais. Consta no Art. 12, inciso 1 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança¹⁸:

Os Estados Partes garantem à criança com *capacidade de discernimento* o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, *sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança* de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 1990, p. 10, grifos nossos).

Atrelada a essa liberdade de opinião própria está a liberdade de expressão, indicada no Art. 13, inciso 1:

¹⁶ Ainda que pesem os avanços legais, ainda exista uma distância entre o direito proclamado e o direito garantido nas questões referentes à infância. Isto é, infelizmente muitas crianças ainda possuem seus direitos básicos não garantidos.

¹⁷ A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. Ela contém 54 “artigos” separados, dos quais a maioria abrange alguns aspectos da vida das crianças, tais como adoção, educação, saúde ou serviço militar (LEE, 2010, p. 49).

¹⁸ Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. O Congresso Nacional aprovou pelo Decreto legislativo n. 28, de 14 de setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da criança, a qual entrou em vigor internacionalmente em 02 de setembro de 1990, na forma de seu art. 49, inciso 1.

A criança tem direito à *liberdade de expressão*. Este direito compreende a liberdade de *procurar, receber e expandir informações e ideias* de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (UNICEF, 1990, p. 11, grifo nosso).

Sobretudo o Art. 28, inciso 1, garante às crianças o direito à educação: “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 1990, p. 20).

As questões relacionadas a uma educação voltada à democracia, cidadania e respeito às singularidades das crianças são descritas no Art. 19:

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus *dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades*; [...] d) Preparar a criança para *assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre*, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena; [...] (UNICEF, 1990, p. 21, grifos nossos).

Moreno e Paschoal (2009), ao se referirem a esses direitos legalmente conquistados, afirmam que estes colaboram para que as crianças possam viver plenamente a infância com um mínimo de dignidade humana: direito à qualidade de vida, de fazer parte de uma família, de possuir moradia e alimentação adequadas, de receber uma educação de qualidade.

Dito de outro modo:

A infância que desejamos para nossas crianças é uma infância de direitos: direito a uma qualidade de vida melhor, direito de pertencer a uma família, direito de ter moradia e alimentação, direito de receber uma educação de qualidade desde o nascimento, enfim, direito de viver plenamente a infância (MORENO & PASCHOAL, 2009, p. 41).

Marchi (2010, p. 98), ao citar a aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças, aponta que “A questão é de ordem essencialmente política, e seu impacto de ordem cultural: trata-se de questionar a possível contradição entre uma maior autonomia e os princípios de sua educação e proteção”. A autora complementa essa discussão ao afirmar que:

Há uma idealização do indivíduo adulto com plena posse e exercício dos seus direitos e deveres de cidadão, *também há uma idealização da criança na plena posse de sua infância*. E assim como não ocorre para todos os indivíduos adultos esta realização plena da cidadania (permanecem indivíduos apenas no plano jurídico), também não há uma universalização do direito de infância a todas as crianças. Infância entendida aqui como aquele período em que à criança estaria assegurado, com absoluta prioridade, todas as oportunidades e facilidades em condições de liberdade e dignidade que lhes facultem o seu pleno desenvolvimento (MARCHI, 2010, p. 100).

Lee (2010, p. 52), por sua vez, ao se referir ao Art. 12 da Convenção dos Direitos das Crianças, discorre que:

O artigo reconhece que crianças podem ter algo importante a dizer que os adultos ainda não saibam. [...] O artigo reconhece, portanto, que nem sempre os adultos podem responder pelas crianças e que os interesses dos adultos nem sempre coincidem com os interesses delas. Ele promete um “lugar” para as crianças que está fora dos casulos de preservação e mediação que as cercam quando são definidas como em processo de “vir-ser-humano”.

Aparentemente, ao defender que as crianças têm o direito a expressar suas opiniões, pode parecer que o Art. 12 realmente prometa um “lugar” às crianças, porém, conforme consta na Própria Convenção, tal direito é conferido “somente às crianças consideradas ‘capazes de formular’ (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989) seus próprios pontos de vista” (LEE, 2010, p. 55).

Infere-se daí que o Art. 12 dá margem a múltiplas interpretações, visto que: “Mesmo as crianças consideradas ‘capazes’ não podem esperar ser ouvidas clara e simplesmente como pessoas falando por si mesmas. Sua ‘idade e maturidade’ (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989) modificará o ‘peso’ ou significância que será dada ao que ela diz” (LEE, 2010, p. 52). O que ocorre, portanto, é uma ambivalência no que se refere à criança em sua capacidade de “ter voz” e de se dar a devida atenção a essa voz.

Desse modo:

Por mais que os autores do artigo estivessem convencidos da necessidade de reconhecer as crianças como falantes em seu próprio direito, tiveram que encarar e lidar com a possibilidade de que crianças em particular, principalmente as bem pequenas, poderiam ter capacidades limitadas (LEE, 2010, p. 54).

Em relação a esse Artigo, Prout (2010, p. 35) destaca que:

A visão de crianças como seres sociais foi amplamente aceita como um princípio, registrado no art. 12 da Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas, ainda hoje esse artigo continua muito controverso do que os que tratam da proteção e provimento, exatamente porque tange a [sic] questão da cidadania. Ainda temos muito a aprender sobre formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira.

Os adultos exigem constantemente que as crianças se ajustem às formas de participação deles, quando, na verdade, o que deveria ocorrer são mudanças de cunho organizacional e institucional a fim de que sejam encorajadas as “vozes das crianças”. Nota-se que a teoria vem tratando com destaque o tema referente à participação das crianças, porém, na prática, a voz da criança ainda é pouco saliente (PROUT, 2010, p. 35). E, nesse sentido,

ainda de acordo com Prout (2010), a dificuldade em se reconhecer a voz das crianças reside na própria concepção de criança como um ser diferente do adulto. Segundo o autor, é necessário compreender que:

Ser e devir: o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências. [...] não há necessidade de separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se pertencessem a espécies diferentes (PROUT, 2004, p. 03).

Para Lee (2010, p. 46), infelizmente os adultos têm se revelado muito limitados para viver de acordo com esses princípios. Não se pode confiar que eles realmente conheçam as necessidades e os direitos das crianças e defendam o interesse das mesmas. Em complementação a essa discussão, Bazílio e Kramer (2006, p. 84) destacam que há “o desejo de que as crianças tenham seus direitos respeitados e a dura realidade vivida por crianças e jovens neste mundo às avessas”. Dito de outro modo é possível pensar que a Convenção faz promessas de que todos os artigos devam ser aplicáveis na prática a todas as crianças do mundo. O que se vê, entretanto, são princípios abstratos não “aplicáveis a cada criança em particular” (LEE, 2010, p. 53).

Esse paradoxo entre um conhecimento teórico cada vez mais avançado sobre os direitos da infância e a “incapacidade da nossa geração em lidar com as populações infantis e juvenis” é discutido por Bazílio e Kramer (2006, p. 84), quando lembram que, por um lado, temos a consolidação no campo legal na forma de direitos e, por outro, ainda não conseguimos efetivar todos esses direitos, de modo que continuamos ainda a ter um descompasso entre a produção teórica e as vivências reais.

Diante desse contexto, não fica difícil vislumbrar que o século XXI tem sido marcado por um esforço em conhecer e dar maior visibilidade aos direitos da criança. Porém, “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos” (BAZÍLIO & KRAMER, 2006, p. 86). Assim, esse é mais um dos paradoxos contemporâneos que envolvem a infância, indicando que é fundamental compreender “as crianças como cidadãos e aceitar os desafios que precisam ser enfrentados pelas políticas para a infância, em especial de educação; infância, formação cultural e experiência” (KRAMER, 2000, p. 01).

Remetendo a essa questão, Pinto e Sarmiento (1997, p. 11) afirmam que “[...] as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui seu peso no conjunto da

população”. Melhor dizendo, ao mesmo tempo em que a grave situação que envolve as crianças vem à tona, a fala em defesa dos direitos infantis aumenta: “[...] o mundo acordou para a existência das crianças”.

Ao falar acerca do poder dos adultos sobre a infância, Lee (2010, p. 47) destaca que não são poucos os casos em que os direitos das crianças não são levados a efeito, e assevera: “A dependência silenciosa é uma armadilha: como se defender dos que supostamente deveriam protegê-lo, se parte da ‘proteção’ que eles lhes oferecem é falar ao mundo em seu nome?”.

Dito isso, convém salientar que somente seria possível aceitar que os adultos sabem tudo e a criança não necessita de voz caso eles:

[...] tivessem pleno entendimento de como funcionam as convenções sociais e sua própria racionalidade, então o silêncio das crianças provavelmente não seria problema algum. Sob tais condições, os adultos sempre saberiam do que as crianças precisam, talvez antes de elas mesmas saberem; teriam plena compreensão dos erros e acertos no tratamento das crianças, derivada de sua consciência das convenções sociais; teriam as faculdades racionais para decidir como melhor alcançar tais fins em nome das crianças (LEE, 2010, p. 47).

Tomando em consideração o fato de que as limitações dos adultos e de suas instituições os impedem de atuar de acordo com esses princípios, evidencia-se que nem sempre os adultos reconhecem e lutam para defender os interesses da criança (LEE, 2010).

O estudo prossegue mostrando uma necessidade cada vez mais premente de criar oportunidades para que a voz da criança deixe de ocupar um lugar apenas teórico entre os artigos de uma legislação internacional ou de documentos oficiais e passe a ter voz ativa na sociedade em que vive. A próxima subseção tratará exatamente dessa necessidade de as crianças falarem e serem ouvidas em um universo institucional em que os adultos continuam sendo detentores do poder: a escola.

2.3 Por que é importante ouvir à criança?

*“Ei! Ei... professora... eu quero tirar a meia!
Não, você não pode tirar a meia.
Por que não?
Porque não, já falei!”*

Uia! Uia! Tem gente sem [...] e eu não posso?''¹⁹

*(Fernanda M. 5 anos)
(anotações do diário de bordo-26/09/13)*

Em uma de minhas idas ao campo de pesquisa, observei uma atividade externa. Tratava-se de uma atividade livre, pela qual as crianças poderiam brincar na caixa de areia com brinquedos diversificados.

Houve, porém, uma regra pré-estipulada pela professora. As crianças que estavam calçando tênis e meia poderiam tirar somente o tênis; as meias, não, pois, sem estas, sujariam os pés e teriam de lavá-los, o que demandaria, posteriormente, em perda de tempo. Já as crianças com chinelos poderiam brincar na areia descalças.

Fernanda sentiu-se indignada em função da decisão da professora, pois o que mais lhe apetecia era sentir a sensação de liberdade dos pés sobre a areia macia. Certamente sentiu-se tolhida em relação aos demais que puderam sentir o prazer de brincar descalços. Sabe-se que o gostoso da caixa de areia é justamente sentir a areia nos pés e poder manuseá-la com as mãos: experimentar os aromas, a textura, a temperatura, dando vazão à sensibilidade e, principalmente — movida pela socialização de ideias com os amigos — moldar novos modos de enxergar o universo à sua volta.

Diante disso, Fernanda questionou a decisão da professora, e como não tivesse sido atendida, sinalizou seu inconformismo resmungando baixinho: “Uia! Uia! Tem gente sem [...] e eu não posso?”. Desse modo, Fernanda desafiou ou questionou as barreiras impostas pelo adultocentrismo? Esse episódio descreve um contexto com dois tipos de vozes: a do adulto que determina e a da criança que é silenciada e abafada em seu querer.

Esse evento permite iniciar a discussão sobre a importância de se ouvir às crianças nas instituições de ensino, visto que ali, como destaca Sacristán (2005, p. 17), “encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam com a idéia que os adultos haviam feito deles”.

Sacristán (2005) ainda faz uma análise dos discursos dominantes que permanecem por meio das vozes que são repassadas a outros, depreendendo que “quase sempre os relatos que perduram ocultam outras vozes na composição da narração e outras vivências”

¹⁹ Diálogo entre Fernanda e a professora sobre tirar ou não a meia do pé para entrar na caixa de areia. Como Fernanda estava de tênis e meia, não foi permitido que ficasse sem a meia; já que, de acordo com o ponto de vista da professora, não seria possível calçar o tênis após sujar os pés.

(SACRISTÁN, 2005, p. 11). A educação é um desses cenários onde os sujeitos são construídos: “O *aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenções dos adultos” (SACRISTÁN, 2005, pp. 11; 13, grifo do autor). A partir desses pressupostos, Kramer (2006, p. 15) lança os seguintes questionamentos:

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?

Para buscar respostas a essas indagações, a autora lança mão de argumentos, tais como:

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). [...] Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do *ponto de vista da infância*. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 05).

Assim como Fernanda, outras crianças também podem estar frequentando instituições de ensino que não se preocupam em ouvi-las. Essas instituições deveriam possibilitar que as crianças descobrissem seus limites por si próprias e/ou com seus pares ou que pudessem extrapolar para conhecer o sabor da liberdade e da criatividade.

Nessa perspectiva, é bem provável que estejam sendo oferecidas às crianças poucas oportunidades para que possam se posicionar, visto que “os adultos supõem que elas sejam incapazes de falar sozinhas, sem mediação e por si próprias” (LEE, 2010, p. 43).

Isso nos remete novamente à experiência vivenciada por Fernanda. Sua voz foi ou não ouvida? Pode-se dizer que sim; no entanto, não ecoou: foi sufocada pela voz da professora. O que imperou foi a vontade do adulto, ou seja, a fala e as singularidades de Fernanda foram desconsideradas em nome de regras pré-fixadas.

Como se pode afirmar que “as crianças devem ser educadas para a liberdade, e a democracia” (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 13) se as organizações sociais que se referem à infância se assentam no controle e na disciplina?

Parte daí o paradoxo educacional apontado por Nascimento (2007) ao observar que não é possível esperar que as crianças sejam consideradas “cidadãos do futuro” se a elas é negado o direito de fala, pois a voz do adulto a representa e, ainda, prepondera em muitas

instituições escolares. As crianças não estão sendo reconhecidas em seus direitos de se expressar, já que acabam sendo representadas pelos adultos, o que evidencia a desigualdade de representatividade de poder entre ambos. É importante lembrar novamente que essa defesa da “voz” da criança não significa negar o papel do adulto como sujeito mais experiente na cultura, nem defender uma concepção de “mundo infantil” independente do mundo adulto. Antes, o que se procura discutir é a necessidade de se compreender que é nas relações que os sujeitos são constituídos, sujeitos que se relacionam e não são passivos, logo, sujeitos que pensam, sentem, falam sobre essas relações. É no sentido de valorizar esse pensar, falar, sentir das crianças que se discute a necessidade de “ouvi-las”.

As crianças, ao adentrarem na escola, são induzidas compulsivamente ao *ofício de aluno*, tendo de executar com relativo sucesso aquelas atividades que não escolheram, bem como aquelas cujo sentido nem sempre compreendem ou pelas quais não têm nenhum interesse. Soma-se a esse fato a necessidade de obedecer sem questionar, de seguir sem perguntar, de fazer, muitas vezes, sem entender. Desse modo, ainda de acordo com o autor, desempenhar os ofícios inerentes à infância já não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças. Portanto, a assimilação das “regras do jogo escolar” e mudança de ofício de criança para a de ofício de aluno pode ser bastante penosa para a criança (MARCHI 2010, p. 192; SARMENTO, 2000).

Sobre o ofício de aluno, Sirota (1993 *apud* MARCHI, 2010, p. 191, grifo da autora) conclui que:

Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado "currículo oculto" (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um "nativo da cultura escolar", capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular.

Entretanto, de acordo com Delgado e Müller (2006), essa instituição imposta às crianças não ocorre de modo linear e espetacular; pelo contrário, é importante lembrar que a institucionalização ocorre “sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola” (DELGADO & MÜLLER, 2006, p. 17). Desse modo:

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram.

Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 585).

Essas micro-transformações evidenciam o papel dos sujeitos crianças, mas novamente é válido ressaltar que:

[...] o paradigma da criança-ator não significa considerar as ações das crianças no “vazio social” ou na ausência dos efeitos das propriedades estruturais e das relações sociais de poder e dominação. Significa antes que os processos de socialização são formais e informais e as relações sociais entre pares e os grupos de pares são igualmente importantes de serem considerados (MARCHI, 2010, p. 189).

Dito isso, Ferreira (2002) defende que, acerca dessa participação do adulto na vida escolar da criança, além do “regresso do ator” está a “descoberta do ator criança” que deve estar em evidência. Diante disso, não se pretende defender a lógica de que o adulto venha a ser apenas um observador ou um mero auxiliar das práticas educativas; pelo contrário, entende-se que o adulto responsável deve possuir intencionalidade em suas ações. Essa intencionalidade, porém, deve ser fundamentada a partir da ampliação do universo cultural e cognoscível de mundo, devendo ser mediado por uma relação que respeite também as concepções e visões das crianças. Elas não são tábulas rasas, mas defendem ideias e constroem hipóteses que o adulto pode e deve explorar.

Sarmento e Pinto (1997), ao remeterem à autonomia conceitual da infância, defendem que isso não significa estudar a criança de maneira isolada das relações sociais que a constituem, visto que tal prática seguiria “na contramão de um pensamento relacional”. Representa, sim, a descentralização do olhar do adulto como condição essencial à percepção das crianças e da inteligibilidade da infância.

Nessa perspectiva, Corsino (2007) questiona a prática escolar, pois defende que “o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando” (CORSINO, 2007, p. 59). A autora alarga os limites de seus estudos, contemplando a prática educacional como um ato político, estético e ético:

A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade

de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais (CORSINO, 2007, p. 67).

Ao se pensar na importância de dar voz às crianças longe da supremacia do adultocentrismo, Sarmiento e Pinto (1997, p. 25, grifo nosso) observam que:

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas dinâmicas sociais que são desocultadas no *discurso* das crianças.

Um dos caminhos capaz de favorecer a escuta voltada à voz da criança é aquele que pode acolher suas singularidades como protagonistas de suas ações. Nesse sentido, Marchi (2010) destaca:

Além das questões de metodologia e interpretação propriamente voltadas ao mundo das crianças, estudar a infância por "mérito próprio" significa resgatá-la de sua invisibilidade, isto é, não deduzi-la simplesmente de instituições como a escola e a família ou de seus agentes, pais e professores, que têm sido os únicos socialmente habilitados – *ao lado dos próprios analistas* – para falar sobre e em nome das crianças e da infância (pp. 186; 188, grifo da autora).

Os desafios que este tema coloca em torno das inquietações que envolvem tanto a infância como “categoria social do tipo geracional”²⁰ e a criança como “ator social”²¹ são diversas. Nesse sentido, Müller (2010, p. 16) esclarece que:

A socialização deve ser entendida como um processo ao longo da vida, e não como um fim na infância. Esta afirmação recompõe as relações entre crianças e adultos, todos são seres em formação que aprendem nas relações intra e intergeracionais ao longo de toda a vida.

Em outras palavras:

A compreensão das crianças como seres sociais capazes de se tornarem cada vez mais competentes não requer a abordagem das mesmas ao nível meramente individual [...] mas antes a sua contextualização no âmbito das circunstâncias em que tomam lugar as negociações das interações sociais nas quais se envolvem. Não serão tanto nem apenas a quantidade e a variedade de recursos biossociais de que as

²⁰ A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 363).

²¹ “A infância é independente das crianças; estas são os atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional [...]” (SARMENTO, 2005, p. 364).

crianças dispõem à partida ou o tipo de estratégias por elas acionadas que assinalarão o sucesso da sua presença, participação, integração e reconhecimento junto dos outros, mas sim a sua competência social para, no momento próprio, no local adequado [...] e de acordo com o conhecimento e a relação que mantêm com os participantes em presença, interagir diversamente com comportamentos relevantes para impulsionar a ação (FERREIRA, 2004, p. 74).

Por fim, não se pode negar a importância da escola como um espaço repleto de possibilidades para a escuta e a troca de vozes. Para Ostetto (2009), salvaguardar os direitos da criança na escola exige o abandono de estereótipos e generalizações. Sendo assim, o modelo de criança ideal, sem rosto e abstrata é preciso ser quebrado. Urge que se aprenda a ver e ouvir as crianças concretas e a “[...] compreender que a escola é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança” (OSTETTO, 2009, p. 10).

Tomando como inferência o fato de que a voz da criança se constrói durante o processo de interação com o outro, a próxima subseção discutirá o *status* da infância na contemporaneidade, como se dá a cultura de pares e como a criança participa da reprodução interpretativa de suas ações dando-lhes significados.

2.4 Discutindo o *status* da infância na contemporaneidade, cultura de pares e reprodução interpretativa

A discussão aqui apresentada, como já mencionado anteriormente, não se centraliza no discurso autônomo da criança. Pelo contrário, intenciona demonstrar que as significações produzidas por ela se consolidam e passam a constituir a cultura. Para compreender esse novo paradigma, dentro do processo de socialização da criança, Corsaro (2011, p. 31) elabora dois conceitos que são fundamentais e estão inter-relacionados. O primeiro deles diz respeito à “cultura de pares” e o segundo refere-se à “reprodução interpretativa”. O autor enfatiza que o processo de socialização da criança não se restringe somente à adaptação e à internalização, mas que também envolve a apropriação, reinvenção e a reprodução.

Com relação ao termo “pares” propriamente dito, este remete à coorte ou grupo de crianças que convive quase todos os dias por intermédio da interação presencial. O resultado das experiências com pares provém, na maioria dos casos, dos valores e normas partilhados que, depois de internalizados pelas crianças orientam o comportamento das mesmas. Diante dessas inferências, é possível definir as “culturas de pares infantis como um conjunto estável

de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

O estudo da “cultura de pares” emerge de uma mudança significativa na vida das crianças: a movimentação fora do espaço familiar. Pode-se inferir que:

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, *o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos* (CORSARO, 2011, p. 39, grifo do autor).

Para Corsaro (2011), a interação e reconhecimento da atividade coletiva e conjunta diante de uma perspectiva sociológica não é o suficiente para a construção de uma nova sociologia da infância, visto que o termo “socialização” possui uma conotação individualizante e progressista, que se liga imediatamente ao preparo e formação da criança para o futuro.

A partir disso, Corsaro (2011) propõe a utilização da noção de “reprodução interpretativa”:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. [...] o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, pp. 31-32, grifos do autor).

Para o autor, a reprodução interpretativa não concebe a infância de modo *linear*, ou seja, não se trata de um período preparatório para a vida adulta, como sustentava Durkheim. Melhor dizendo, em uma relação de troca, de interação com o outro, as crianças não se restringem apenas a imitar e/ou internalizar o mundo em sua forma, mas se esforçam para participar e interpretar e dar sentido às suas próprias culturas. Do que se faz necessário subtrair que “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 36).

A sociologia da infância crítica, pois, a visão linear, já que esta supunha que “a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto

competente” (CORSARO, 2011, p. 36). Diferentemente, conforme discutido, reprodução interpretativa compreende a integração das crianças como reprodutiva, em vez de linear.

De acordo com Corsaro (2011, p. 39), a reprodução interpretativa reflete ainda a participação crescente das crianças em suas culturas de pares, as quais iniciam na família e se alastram para outros ambientes, ao mesmo tempo em que vai sendo criada uma série de culturas de pares integradas entre si, tecendo uma “teia de experiências que as crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Tais aprendizagens não são deixadas de lado ao atingirem a maturidade, em vez disso, continuam integrando das histórias vivas”. Dessa forma, o desenvolvimento individual é incorporado na construção coletiva de uma série de culturas de pares, as quais “contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos”. Ocorre que há dois elementos considerados essenciais durante o processo de reprodução interpretativa: a importância da linguagem e das rotinas culturais.

A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como em “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social, e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas” [...] Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” (SCHIEFFELIN, 1990 *apud* CORSARO, 2011, p. 32).

O autor conceitua o termo “linguagem” dando a esta uma relevância significativa no processo interpretativo que a criança faz de seu mundo social, nas interações com os pares. Assim sendo, as “*rotinas culturais* servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 32, grifo nosso).

Ainda segundo Corsaro (2011, p. 32), diante da reprodução interpretativa, a participação das crianças nas rotinas culturais é de suma importância, pois proporciona às mesmas e a todos os atores sociais envolvidos a compreensão e a segurança de que realmente estão incluídos em um grupo social.

É por meio da produção e participação nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. [...] Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos (SARMENTO, 2011, p. 129).

Incontestavelmente, “a reprodução interpretativa fornece uma base para uma nova sociologia da infância” (CORSARO, 2011, p. 40). De que modo? Ela permite que os modelos lineares — que dão destaque ao desenvolvimento individual da criança, relacionados à visão tradicional de socialização — sejam substituídos pela visão coletiva de produtivo-reprodutiva. Nesse modelo, “as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e do adulto”.

A partir dessas categorias a presente pesquisa foi desenvolvida. Na próxima seção, será descortinado todo o percurso metodológico que permitiu que os estudos viabilizassem o alcance das metas propostas para este trabalho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO A PERCORRER

*A infância é um outro mundo,
do qual nós produzimos uma imagem mítica.
Por outro lado, não há outro mundo,
a interação é o terreno em que
a criança se desenvolve.
[...] É preciso considerar a infância como
uma condição da criança.*

Kuhlmann Júnior

A presente pesquisa foi realizada a partir de duas grandes ações: estudo bibliográfico e estudo empírico. A fim de buscar subsídios para a pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica junto ao banco de dados da CAPES, bem como ao banco de dados do *Scielo* e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), com o objetivo de sistematizar a produção já existente na área que versa sobre esse objeto. Em paralelo, foram desenvolvidos estudos dirigidos para apropriação das teorias que discutem o desenvolvimento infantil e sua relação com a educação formal, bem como as discussões que se referem à infância como objeto de análise.

Na parte empírica, para viabilizar a investigação, que tem por objetivo geral analisar a passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos sob a perspectiva das crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, foi realizado um trabalho junto às crianças. A pesquisa foi realizada em duas instituições públicas municipais de ensino, na cidade de Joinville, sendo uma de educação infantil e outra de ensino fundamental. O trabalho foi desenvolvido a partir de conversas, desenhos, entrevistas, produções gráficas e fotografias.

O presente objeto de pesquisa, o qual enfatiza a perspectiva a partir das concepções infantis, se justifica por reconhecer “a necessidade de conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva” (MARTINS FILHO & PRADO, 2011, p. 09).

Segundo Dermatini (2002, p. 08):

É preciso desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. Quer dizer, se é aquele grupo escolar, se é aquela instituição, se é aquela creche [...]. É preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização. [...] como os processos de socialização vivenciados

vão se refletir na construção de relatos, que são diferentes, em virtude de crianças que são diferentes.

Para que fosse possível essa investigação, a escolha metodológica foi pela pesquisa de abordagem qualitativa etnográfica, através da aproximação gradativa do pesquisador aos participantes pesquisados. De acordo com André (1995), o etnógrafo, ao se aproximar e chegar cada vez mais perto das formas de interação do grupo vai partilhando com eles os significados do seu cotidiano. Sendo assim, vai construindo um grau de interação com a situação estudada. Ao entrar no campo de pesquisa, o etnógrafo procura descobrir coisas ou alguma situação pela qual busca estudar. Nas palavras de Graue e Walsh (2003, p. 11), pesquisar:

requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, arrestar, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa a explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo.

Dito de outro modo, é no campo que se busca apreender as informações que farão parte do objeto de análise e, para tanto, é necessário olhos e ouvidos sensíveis a fim de perceber o grupo a ser observado naquele momento, a ser estudado e a encontrar vestígios do que se espera capturar.

Ainda considerando o contexto da pesquisa e na busca das relações e interações entre os sujeitos pesquisados, Sarmiento e Pinto (1997) consideram que, para melhor interpretar a voz das crianças, a metodologia mais adequada é, de fato, a etnográfica para que o objetivo proposto seja alcançado. Nesse sentido, destacam que:

Relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdos dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 25).

Os autores observam, ainda, o quão importante é a escolha metodológica para o resultado do objetivo proposto, no sentido de se colher os frutos da investigação. Destacam o cuidado especial que o pesquisador deve ter ao analisar os dados e não interpretá-los de maneira a considerar as suas próprias representações (SARMENTO & PINTO, 1997). Outro

fator de igual importância na investigação com crianças, segundo Graue e Walsh (2003, s/p), é o de o etnógrafo ficar atento quanto aos cuidados que deve ter ao adentrar no campo de pesquisa para não focar em uma “área demasiado abrangente” e, nesse sentido, correr o risco de perder a oportunidade de fazer uma observação mais detalhada, isto é, minuciosa.

Desse modo, muitas indagações se fizeram presentes durante o percurso deste trabalho e muitas dúvidas também foram sendo somadas, pois nos perguntávamos: como deveríamos agir ou fazer para estudarmos as crianças em seu contexto? Participar das atividades cotidianas e descobrir sinais que possam ser analisados posteriormente são dificuldades encontradas ao se investigar as crianças.

Para Corsaro (2005) o qual entende que o pesquisador deve se constituir num atípico. Ele destaca que a entrada no campo merece especial atenção, pois um dos objetivos centrais do método interpretativo é estabelecer relação sob uma perspectiva que dê conta do ponto de vista de dentro da comunidade, isto é: “a aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (CORSARO, 2005, p. 444).

Ciente de todos esses desafios, a entrada no campo foi mediada pelos cuidados observados anteriormente e pela questão norteadora da pesquisa. Assim, este capítulo está organizado em quatro subseções. A primeira subseção relata sobre o que as pesquisas revelam em relação à temática proposta; a segunda subseção versa sobre os procedimentos metodológicos, isto é, o percurso da própria pesquisa; a terceira apresenta o caminho a se percorrer até se chegar à pesquisa; e a quarta subseção é referente à análise dos dados.

3.1 O que as pesquisas revelam sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A fim de que se possibilitasse uma cobertura mais ampla dos estudos realizados em torno da temática proposta, optou-se, em um primeiro momento, por realizar um levantamento junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de trabalhos que versassem sobre este objeto de estudo. A procura também se deu no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). A princípio, fez-se um

mapeamento das teses de Doutorado e dissertações de Mestrado sobre o tema ou problemática da pesquisa entre os anos de 2006 a 2012. Os seguintes descritores foram considerados: a) Passagem da Educação Infantil (foram localizadas onze publicações); b) Transição da Educação Infantil (foram encontrados seis estudos); c) Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (com um total de dezesseis pesquisas); d) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos (foram localizados vinte e sete trabalhos).

Com relação à SciELO, três artigos científicos foram publicados, todos relacionados ao descritor “ensino fundamental de nove anos”, publicados no período de 2010 a 2011. Já no tocante ao descritor “Educação Infantil”, houve acesso a quatro artigos, veiculados de 2008 a 2013.

No banco de dados da ANPEd, no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos, foram localizados seis estudos, realizados entre 2006 e 2012, acerca do seguinte descritor: Educação Infantil para Ensino Fundamental.

Tomando como parâmetro norteador o objetivo desta pesquisa, que é o de investigar como se dá a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — diante do que pensam e dizem as próprias crianças —, foi possível filtrar entre as obras publicadas aquelas que mantinham um diálogo mais afinado com a temática. Fazendo um paralelo do levantamento com os descritores supracitados, foram selecionados cinco estudos: uma tese e quatro dissertações, as quais se relacionam diretamente com o objeto de estudo aqui proposto. Elencam-se, pois: Amaral (2008), Silva (2010), Neves (2010), Chulek (2012), Martinati (2012).

A dissertação de Mestrado defendida por Silva (2010, p. 06) optou por “[...] desenvolver uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, que adotou como procedimento a observação participante, [tomando a criança como protagonista dessa investigação] [...]”, buscando-se estabelecer uma interação teórica entre os campos das ciências sociais (Sociologia da Infância e Antropologia da Criança) e as ciências humanas (Filosofia da Infância e Pedagogia da Infância).

De acordo com a pesquisadora, as produções culturais das crianças mereceram destaque durante o processo de investigação. Houve um estreitamento do foco de estudo nas estratégias construídas pelas crianças ao interagirem entre pares, bem como com os adultos. Um exemplo dessa criatividade da criança pôde ser vislumbrado quando muitas destas souberam “driblar” as normas instituídas pela escola – ora acatando-as, ora subvertendo-as, permitindo a construção de seus próprios *lugares* para brincar em diferentes espaços da

instituição escolar. A não submissão pura e simples comprovou que as ações infantis traduzem a capacidade de construção de seus próprios espaços sociais (SILVA, 2010).

O maior desafio dos estudos de Silva (2010) foi identificar e categorizar o *lugar* e o *entre-lugar*, construídos e partilhados pelas crianças nos espaços com seus pares, visto que na relação com outras crianças e adultos demonstraram ser co-participantes e co-autoras de sua própria identidade. Para finalizar, cabe destacar que Silva (2010) percebeu que a maior parte das crianças, ao dizerem que gostavam da escola, faziam-no pois era naquele espaço que se encontravam com seus pares, o que comprovou a importância dos amigos em sua vida durante o processo de escolarização.

A pesquisa de Amaral (2008) dialoga com a pesquisa apresentada anteriormente. A exemplo daquela, também foi de cunho etnográfico:

Nesse sentido, optei por ver e ouvir as crianças a partir de si mesmas, buscando evitar reducionismos epistemológicos que se referem ao registro do adulto frente à realidade infantil. [...] define-se, então, uma metodologia de pesquisa que dê voz às crianças, compreendendo a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos históricos que produzem cultura e são nela produzidos, ou seja, atores sociais que participam ativamente do processo cultural, sendo capazes de observar, analisar, expressar, interpretar, decidir (AMARAL, 2008, p. 38).

Com o intuito de burlar as regras impostas pela professora, Amaral (2008) citou algumas estratégias utilizadas pelas crianças durante os diálogos: “*aproveita que a ‘pro’ não está olhando*”, “*fala escondido*”, “*trago escondido*”. Assim, sem contrariar diretamente a ordem estabelecida, as crianças conseguiam satisfazer suas vontades e desejos. Assevera, ainda, que o forte apelo disciplinar acaba levando a criança a transgredir as normas. Colocações durante as aulas, como “*Quem quer perder o tempo do brinquedo?*”, levou Amaral (2008, p. 67) à seguinte dedução: “[...] em muitos momentos a professora valoriza mais o cumprimento das regras do que o comentário das crianças. [...] o que transforma o período destinado à brincadeira em um instrumento de negociação [...] baseada em prêmios e punições”.

Sobre a interação das crianças entre si, foi possível vislumbrar que elas conseguiam construir estratégias para atingirem as metas propostas pelos adultos, sem que, para isso, optassem pelo individualismo. Pelo contrário, agiam de forma coletiva de modo a colaborarem entre si, auxiliando os companheiros (AMARAL, 2008).

Amaral (2008) acrescenta, ainda, que o tempo destinado à ludicidade no Ensino Fundamental lamentavelmente era tido como sendo de menor importância. Dessa forma, era facilmente substituído por atividades de recuperação. Cabe aqui um parêntese, visto que as

crianças costumavam reclamar da grande quantidade de atividades escritas. Tudo isso denota que, para aquelas crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, as cobranças eram muito maiores do que durante a Educação Infantil e o tempo era monitorado com maior rigidez.

Neves (2010), por sua vez, ao investigar a transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental, durante o processo de construção e análise dos dados, baseou-se nas abordagens da Sociologia da Infância da Etnografia Interacional. Nesse processo, buscou compreender a criança, focalizando-a como construtora e consumidora de cultura. Ao estabelecer um vínculo com o objeto de estudo, abordou-o, relacionando-o aos demais atores sociais, dentro da sociedade contemporânea. Assim, traçou um paralelo entre as vivências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tomando como pressupostos alguns elementos significativos, tais como a organização do espaço e do tempo escolar.

No Ensino Fundamental, verificou-se que ocorreu uma predominância do uso da sala de aula, enquanto na Educação Infantil a utilização do espaço e do tempo privilegiou a ludicidade e as rodas de conversa. Neves (2010, p. 221) confirmou que decididamente no Ensino Fundamental não ocorreu uma relação de “complementaridade”, e o ritmo de cada criança não foi respeitado. O que se presenciou foram práticas educativas centradas no “[...] treino grafomotor e na produção de comportamentos considerados adequados à sala de aula. [...]” (NEVES, 2010, p. 221).

Concluiu-se que o que as professoras chamam de “turma imatura ou indisciplinada” na verdade é a confirmação de que as crianças desenvolviam suas atividades, interpretando as orientações da professora de formas diversificadas. Elas se apropriavam do saber, tendo em vista suas singularidades, e não se enquadravam ao “círculo vicioso” ao qual estavam sendo forçadas a fazer parte (NEVES, 2010).

Chulek (2012) perseguiu a mesma temática das autoras supracitadas, incluindo um elemento a mais, além da pesquisa etnográfica: a pesquisa documental. A investigação confrontou os dados e relatos coletados nas duas instituições – uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental – com a análise de documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental de nove anos.

Em suas observações e registros de percepções, segundo o ponto de vista das próprias crianças, Chulek (2012) fez um paralelo entre o espaço-tempo utilizado em sala de aula. Notadamente percebeu uma diferença com relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Enquanto aquela apresentava uma disposição de carteiras que permitia o trabalho coletivo (até seis crianças sentadas em torno da mesa), no Primeiro Ano as carteiras eram enfileiradas umas após outras, de forma individual. O único meio de estabelecer

estratégias de convívio coletivo acabava sendo a “subversão”, embora na maior parte das vezes a interferência do adulto acabasse por interromper os diálogos entre as crianças.

Outro debate sugerido por Chulek (2012) foi a de que a organização rotinizada do tempo no Primeiro Ano, por meio de planejamentos diários e/ou semanais, não ia ao encontro dos “tempos pessoais” das crianças, até porque não se valorizavam suas singularidades. A pesquisadora concluiu que, infelizmente, os próprios documentos oficiais, ao exigirem a entrada da criança de seis anos no Primeiro Ano, sugerem que esse ano a mais deve favorecer a alfabetização e o letramento, o que deverá ser consolidado até os oito anos de idade. Irremediavelmente, tal determinação diminui a flexibilidade no que se refere à utilização do tempo e do espaço. A partir desse viés institucional surgiu a noção de “bom aluno” e de “mau aluno”, como observado durante a pesquisa de campo.

Martinati (2012) mantém o mesmo posicionamento que Chulek (2012) ao atestar que as problemáticas no que tange ao espaço-tempo evidenciadas durante o Ensino Fundamental foram consequências também da maneira como as leis são delineadas pelo Poder Público, ou seja, estas incentivam uma rotina dotada de regras e normas de conduta. Não se prevê, pois, a necessidade de debates constantes acerca do que realmente a educação para a infância pressupõe. Ademais, ao apropriar-se das falas das crianças e dos professores do primeiro Ano, Martinati (2012) evidenciou que há pouca ou nenhuma referência sobre a vida escolar anterior dos alunos. Estes, por conseguinte, são tratados como se tivessem nascido novamente e estivessem adentrando em um mundo diverso, tendo de se ajustar à nova realidade em que domina o silêncio e o controle corporal. Dito de outro modo:

Nesse cenário, tolhe-se o brincar, que dentro da Teoria Histórico-Cultural, é a principal atividade da criança. Em função da ruptura, da desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, algumas crianças sinalizaram sofrimento no processo de adaptação e outras, subvertendo a ordem estabelecida realizaram frequentes micros episódios lúdicos em sala de aula, de certo modo atenuando a perda do brincar (MARTINATI, 2012, p. 06).

Um aspecto novo foi assinalado por Martinati (2012) quando relatou acerca da falta de preparo específico da criança para adentrar no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Diante disso, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi “[...] vista como uma ruptura, e não como um processo imprescindível para o desenvolvimento da criança [...]”. (MARTINATI, 2012, p. 180). Ainda no que concerne ao movimento de transição entre os dois níveis de ensino estudados, Martinati (2012) apontou que as crianças demonstraram estar cientes de que o Primeiro Ano seria ‘diferente’ da Educação Infantil. Elas sugeriram, por exemplo, que no Ensino Fundamental “não aprenderão mais coisas de bebês”, que “vai ter

que fazer lição e levar pra casa”, “fazer trabalho e copiar o que a professora passa na lousa”, “vou crescendo e vou mudar de escola”. Esses e outros pontos de vista elencados pelas próprias crianças denotaram que, em função das condições histórico-culturais, ainda ocorria uma dicotomia entre as duas instituições: “De um lado a desvalorização do EI e do brincar, do outro, a valorização do EF e das questões da alfabetização e do letramento” (MARTINATI, 2012, p. 185).

Esses aspectos observados nas pesquisas não ficaram alheios à presente investigação, que, na busca de compreender a lógica e concepção da criança, adentrou no universo educacional procurando romper com o olhar e a escuta adultocêntrica. Assim, a partir do objetivo da pesquisa e do esforço metodológico de romper a relação tradicional entre adulto e criança, esta pesquisa foi desenvolvida.

Na próxima subseção, buscaremos explicitar os procedimentos metodológicos privilegiados e o caminho percorrido até se chegar à pesquisa.

3.2 Procedimento metodológico eleito: uma abordagem etnográfica

A escolha pela pesquisa etnográfica é justificada, conforme já apresentado anteriormente, pela necessidade de apreender o cotidiano das instituições de ensino ao pesquisar as crianças e suas culturas a partir de suas significações.

Martins Filho e Prado (2011, p. 97), após balanço efetuado em uma década de pesquisas com crianças, apresentadas na ANPEd, ressaltam que “a etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados”. Diante disso, entende-se como fundamental buscar compreender a realidade, por mais contraditória que às vezes possa parecer, analisando-a dialeticamente a partir de informações colhidas por intermédio de variadas fontes, assim como pelas informações apreendidas no contexto da pesquisa.

André (1995, p. 28) afirma que nesse processo:

[...] o pesquisador é o instrumento principal na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, por que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia, ainda durante o desenrolar do trabalho.

Em relação ao tempo de observação e coleta de dados, como já mencionado, a pesquisa foi realizada de maneira sistematizada em um período de tempo contínuo e comprometida com a coleta de dados, tendo como princípio os sentidos dados aos sujeitos pesquisados a partir de seus pontos de vista, já que a intenção foi “buscar descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam” (NEVES, 2010, p. 50).

O universo de pesquisa eleito para a busca de informações concernentes à investigação, a qual tem como objeto de estudo a transição escolar, ocorreu em duas esferas de ensino, envolvendo dois grandes momentos necessários à sua efetivação:

- a) O primeiro momento da pesquisa efetivou-se no segundo semestre de 2013, entre os meses de setembro a dezembro, junto a um grupo de 24 crianças na faixa etária de cinco e seis anos de idade, matriculadas em uma turma de um Centro de Educação Infantil (CEI), localizada na cidade de Joinville/SC. A princípio, pensou-se em um universo de 20 sujeitos participantes, mas como todos os 24 pais assinaram as autorizações, achou-se por bem incluir todas as crianças.

Convém destacar que, desse grupo de 24 crianças, apenas 17 ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental em 2014 na instituição vizinha ao CEI pesquisado. As 7 outras crianças que compunham o grupo de 24 se matricularam em outras unidades de ensino, mais próximas às suas residências. Das 17 crianças que entraram para o primeiro ano do ensino fundamental na escola ao lado do CEI, 5 foram para o período matutino e 12 para o período vespertino.

- b) No segundo momento, a pesquisa ocorreu entre os meses de fevereiro a abril de 2014. Os sujeitos acompanhados nessa fase da pesquisa são as mesmas crianças pesquisadas anteriormente (2013) e que frequentavam o II período da educação infantil, agora com seis e sete anos de idade. Estes somam um total de 17 crianças, perfazendo um montante de (70,83%) das que foram matriculadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Um fator determinante para compreender esse universo excedente de alunos na pesquisa justifica-se pela proximidade entre as duas unidades de ensino. O que separa a EMEF do CEI é apenas um muro, por isso, a grande maioria das crianças foi matriculada na EMEF.

Dessa forma, buscando não ferir o princípio da moderação e da prudência durante a pesquisa, isto é, para manter um distanciamento cautelosamente necessário e um envolvimento nesses mesmos termos, com o intuito de capturar as “vozes” das crianças e seus sentidos — acerca das relações e das interações estabelecidas no contexto da educação infantil, ao transitar para a escola de ensino fundamental —, foi necessário estabelecer um

tempo prolongado de permanência no campo de pesquisa a fim de ampliar não somente o olhar sobre os sujeitos partícipes da pesquisa, mas também uma escuta atenta e sensível.

Inicialmente, a permanência nas instituições, tanto de educação infantil como na escola de ensino fundamental, foi de quatro horas semanais, alterando conforme necessário. Nas palavras de André (2013), o tempo de pesquisa pode sofrer alterações de acordo com a necessidade, as situações e os objetivos. Foi justamente o que ocorreu: a previsão era de acompanhar a turma somente uma vez por semana, no entanto, surgiram situações em que a pesquisadora foi solicitada e convidada a comparecer a eventos organizados pelas instituições pesquisadas, tanto na educação infantil como na escola de ensino fundamental. Sendo assim, houve ocasiões em que as observações foram efetuadas mais de uma vez por semana.

Nesse período, para dar suporte às observações e registrar os resultados das investigações, foram selecionados instrumentos de pesquisa privilegiados, os quais serão apresentados e descritos na sequência.

3.2.1 Instrumentos de investigação privilegiados

Para fins da construção do material a ser utilizado na empiria, fez-se necessária a utilização de diferentes instrumentos durante a coleta de dados. Para tanto, foram privilegiadas a observação participante, o diário de bordo, o registro fotográfico, bem como as atividades desenvolvidas pelas próprias crianças, as quais foram registradas por meio de fotografia, entrevistas e/ou desenhos produzidos pelas mesmas.

a) A observação participante

Tida como uma técnica de investigação social que valoriza a interação, a observação participante permitiu que a observadora não apenas observasse de fora e isoladamente, mas partilhasse das atividades, ocasiões, interesses e, sobretudo, passasse a fazer parte do cotidiano do grupo observado para sentir o que significaria estar na posição das crianças.

Sobre essa valorização da interação social, André (1995, p. 28) destaca que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Com o auxílio da observação participante, foi possível à observadora analisar a realidade social que a rodeava dentro das instituições escolares pesquisadas. A técnica

facilitou a captação dos conflitos e tensões existentes na passagem da educação infantil ao ensino fundamental, na medida em que permitiu a observação dos sujeitos pesquisados nos diversos contextos da escola: dentro da sala de aula, durante as atividades externas, no parque, no Jardim das Descobertas, na caixa de areia, no pátio durante o intervalo, durante a aula de Educação Física, no horário em que as crianças chegam à escola e no momento que antecede a saída, em atividades na biblioteca, durante o recreio — enfim, nos diversos espaços em que as crianças circulavam e interagiam.

Ainda de acordo com Martins Filho (2011, p. 100): “A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e particularidades desse grupo [...]”. Sendo assim, para compreender o universo estudado, foi necessário observar no grupo as redes de significações estabelecidas pelos seus participantes. Dessa forma, foi possível captar o máximo de informações dentro do contexto pesquisado, extraindo os dados a partir do ponto de vista de seus atores. Em função disso, julgou-se imprescindível ouvir as crianças em seu contexto natural, isto é, no ambiente escolar.

Durante o período de observação participante, certamente se fez necessário efetuar anotações acerca de fatos e descobertas, envolvendo os sujeitos observados.

b) Registro em diário de bordo

A importância do diário de bordo reside no fato de se tratar de um instrumento eficaz quando se pretende buscar e apreender os dizeres e os fazeres dos sujeitos pesquisados, nos mais variados momentos da pesquisa e nas mais variadas linguagens: verbais e não verbais.

Conforme define Martinati (2012, p. 83), por meio do diário de bordo é possível “[...] ‘captar’ os diálogos, comportamentos e situações vivenciadas pelas crianças em interação com seus pares e que muitas vezes podem estar ocultas [...]”. Dessa forma, os comportamentos observados durante o processo de pesquisa foram registrados de forma mais fidedigna possível, buscando compreender as ações e participações experimentadas pelas crianças nas mais diversas situações do cotidiano ora pesquisado.

De acordo com Martins Filho (2011, p. 99), ao considerar as observações e as anotações no diário de bordo, o pesquisador não tem como se isentar da participação, “[...] já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, produções, experimentos e diálogos”. Julgou-se, portanto, imprescindível que, durante a estada da pesquisadora no cotidiano escolar, fosse anotada a maior quantidade de informações

possível, por serem consideradas pertinentes ao andamento do trabalho de campo e, posteriormente, à compilação e análise dos dados.

c) As fotografias

São instrumentos que auxiliam no processo de registro das observações, uma vez que suscitam reflexões acerca do tempo e do espaço em que ocorrem os fatos. Nesse sentido, Barthes (1984, p. 13) afirma que “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá se repetir existencialmente”. Seguindo essa perspectiva, a pesquisadora inferiu que a fotografia seria um importante aliado para tornar a criança coparticipante da pesquisa.

Nesse aspecto, Martins Filho (2011) ainda destaca que “[...] a fotografia nas pesquisas com crianças, mais do que um *click* é um importante recurso metodológico” (MARTINS FILHO, 2011, p. 98). O autor considera esse instrumento um poderoso aliado. Destaca-se que, durante todo o percurso da empiria, as fotos focalizaram o ambiente escolar dos sujeitos investigados, tais como: a sala de aula, as áreas internas e externas, o parque, o pátio, bem como as próprias crianças desenvolvendo atividades. Tais registros se deram tanto na educação infantil como no ensino fundamental. É importante salientar que, para Martins Filho (2011, p. 98):

Olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. Indicam as argumentações de Lopes (1998) que a fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura, ressignificada. Diante disto, a leitura, das imagens se apresentou como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada.

Entende-se, a partir dessas colocações do autor, que o registro por imagens fotografadas constituiu-se em excelente recurso para analisar o contexto escolar, pois é nesse espaço e com os materiais disponíveis que as práticas cotidianas acontecem e podem ser estudadas e analisadas, posteriormente, com o critério que merecem.

d) As entrevistas

A entrevista é um excelente instrumento e muito produtivo quando o que se deseja é apreender a “voz” da criança. Para Demartini (2002, p. 10), esse é justamente um dos meios

mais pertinentes a ser adotado durante a pesquisa quando o que se deseja, de fato, é escutar as crianças, permitindo que elas liberem seus próprios modos de olhar de forma não arbitrária. É preciso ouvi-las. Não há outra forma, nem outro método mais eficiente para que não seja destacada a visão do adulto em detrimento da das crianças. Ainda no que se refere à entrevista como instrumento de pesquisa, Martinati (2011, p. 8083), esclarece que “a entrevista reflexiva estabelece um clima de intimidade, confiabilidade, igualdade e credibilidade, que possibilita a criança se expressar e interagir em parceria com o adulto”. Todas as entrevistas executadas pela pesquisadora partiram desse pressuposto defendido pela autora: objetivaram, acima de tudo, apreender a “voz” das crianças enquanto sujeitos protagonistas da pesquisa, justamente por entender-se que esse instrumento cria vínculos afetivos entre os partícipes da pesquisa e o pesquisador (MARTINATI, 2012).

A pesquisadora, por sua vez, ciente da importância da entrevista, não se ateuve apenas às respostas das crianças, mas observou atentamente todas as possibilidades e desdobramentos que a fala pode proporcionar e informar, incluindo gestos, movimentos, sentimentos, reações, enfim, tudo que envolveu a subjetividade infantil enquanto se comunicavam.

Nesse processo, foram levados ainda em consideração aspectos extremamente relevantes que vão além da entrevista em si para alcançar os vieses muitas vezes despercebidos da cultura infantil. Estes são enumerados por Campos (2008, p. 38), quando esta destaca que devem ser observadas e valorizadas todas as possibilidades durante o processo de observação e registro das vozes infantis:

- *A idade*: crianças menores sentem dificuldades em se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos;
- *O gênero*: em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos;
- *O tempo*: envolver as crianças na pesquisa requer tempo; ajudar a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e consome tempo;
- *A escuta dos adultos próximos a ela*: ao dar voz às crianças, é preciso levar em conta também a escuta dos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta; também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o pesquisador e as crianças;
- *O nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade*: os autores chamam a atenção para o fato de que as crianças escolarizadas já adquirem um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldades em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência;
- *Quais crianças são ouvidas dentro de um grupo*: são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?

Partindo dos pressupostos citados por Campos (2008), infere-se que há muitas habilidades e disponibilidades de tempo, de emoções e de compreensão sobre o que é relevante ou não para a pesquisa, como, por exemplo: Qual a voz que deve ser ouvida: a da

criança com maior interação ou aquela que, no silêncio, comunica algo para o pesquisador atento e sensível?

Tomando como pressuposto que todas as complexidades ao entorno das crianças devem ser consideradas, a pesquisadora privilegiou as entrevistas gravadas em áudio, em agrupamentos compostos geralmente por quatro crianças. Essa opção não partiu de um vazio intempestivo. A entrevista grupal (Apêndice X) permitiu que fossem consideradas e registradas todas as trocas entre as crianças, ou melhor, as interações e seus desdobramentos, de tal modo que foi possível compreender, em seu ambiente natural (a escola), o que todas as crianças dizem, inclusive registrar a voz daquelas mais tímidas. Afinal, quando estas interagem com seus pares, em grupos menores, ouvindo os demais pontos de vista, sentem-se mais encorajadas a falar e a compartilhar conhecimentos a respeito da temática discutida.

Em se tratando de pesquisa envolvendo crianças, há outro grande desafio metodológico que se apresenta. Trata-se de buscar meios de dialogar com aquelas crianças que se mantêm em silêncio, que realmente não falam, mantêm-se caladas e, não raras vezes, isoladas do grupo. Nesse caso, o pesquisador deve observar e considerar outras formas de comunicação, utilizando-se das múltiplas linguagens (CAMPOS, 2008; QUINTERO, 2002; ROCHA, 2008). Assim sendo, outros recursos adicionais devem ser disponibilizados para a comunicação, como, por exemplo: jogos, desenhos, brincadeiras, pintura, contação de histórias — são ótimos métodos que podem e devem ser utilizados como forma de ouvir as crianças acanhadas e retraídas.

Para complementar e ampliar o leque comunicativo, a pesquisadora usou como estratégia adicional a contação de histórias infantis, acompanhada por diálogos e discussões entre ela e as crianças. Evidenciou-se, mais uma vez, o que já era notório: as crianças adoram ouvir histórias.

O objetivo para essa atividade complementar foi o de compreender como as crianças percebem o primeiro ano do ensino fundamental. Para desenvolver tal atividade, foram utilizadas estratégias e técnicas específicas a fim de que fosse estimulada a curiosidade, já que é fato que não basta ler ou contar uma história para a criança enquanto esta simplesmente a ouve passivamente. É importante fazer uso de uma metodologia específica para a contação ou leitura da proposição, de tal modo que a entonação da voz, a pausa, os questionamentos feitos por quem estava contando a história façam articulações constantes com experiências anteriores vivenciadas pelas crianças que ouvem — valorizando seus saberes, ampliando seu poder imaginativo e de percepção —, corroborando de forma positiva o fornecimento de dados relevantes para a pesquisa.

Convém lembrar que esta pesquisa tem como objetivo central identificar como se dá a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos na perspectiva das crianças. Desse modo, quanto mais elas forem ouvidas, maior a riqueza e a quantidade de dados inferidos. Saber o que pensam, como interpretam e reagem a esse momento de transição que estão experimentando é de suma importância. Para tal feito, utilizou-se da literatura infantil intitulada: “Pipa vai para a escola²²”. O livro trata de muitas inquietações comuns às crianças quando se deparam com o inesperado, em função das novas situações e experiências vivenciadas no meio escolar. Assim como Pipa, as crianças que passam a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental precisam romper com antigas práticas e interações e se aventurar em novas, principalmente quando são obrigadas a mudar de escola. O novo geralmente cria expectativas, dúvidas, receio, ansiedade e medo, principalmente quando se trata de crianças.

Tomando isso em consideração, a pesquisadora, após narrar a história de Pipa dentro das estratégias propostas anteriormente (contação de histórias), propôs às crianças que desenhassem a sua escola de educação infantil para entender como as crianças a significavam. Esse foi um dos meios escolhidos para adentrar no mundo subjetivo das crianças, no qual o lado afetivo também foi considerado.

Sobre o desenho e outras produções infantis, Gobbi (2002, p. 73) afirma que “os estudos caminham no sentido de afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas”.

Assim sendo, fecha-se esta seção, concluindo que a utilização dos registros como os desenhos, as fotografias e as entrevistas em pesquisas de inspiração etnográfica demonstrou ser uma excelente fonte de coleta de dados quando o mais importante é considerar esses registros como reflexos do protagonismo infantil. .

Até aqui se privilegiou a metodologia empregada durante a pesquisa e os instrumentos privilegiados de registro durante a coleta de dados. Na próxima subseção, será apresentado o trajeto percorrido até culminar na realização da pesquisa propriamente dita.

²² A literatura infantil: Pipa vai para a escola, é um livro fantoche, registrado de propriedade da ImageBooks Factory B. V. NL. Texto: Rikky Schrever, Het RedactiePakhuis, edição: 2011. A literatura narra a história da pequena Pipa que não consegue dormir porque na manhã seguinte é o seu primeiro dia de aula e ela está muito preocupada com como será seu novo espaço, como serão seus novos amigos e, principalmente, como será sua nova professora. Será simpática? Pipa se perguntava. Ela estava num misto de sentimentos: medo, dúvidas, insegurança, pois deixaria sua casa, os seus familiares para enfrentar o novo, o desconhecido para ela.

3.3 O caminho percorrido até chegar à pesquisa

O primeiro passo para a realização da pesquisa se deu a partir da reunião com as técnicas da Secretaria de Educação, na qual a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e os objetivos propostos. A seguir, veio a sugestão pela escolha das unidades a serem pesquisadas. Um fator decisivo foi a proximidade entre as unidades de ensino, fato este que possibilitaria um grande número de crianças do CEI se matricularem no EF, o que, por sua vez, oportunizaria a pesquisadora a acompanhar o grupo de crianças. As conversas preliminares ocorreram no mês de maio.

Após delimitações feitas e com a carta de anuência da Secretaria de Educação assinada, partiu-se para outras questões burocráticas: visitar as instituições que participariam do estudo pretendido e ter uma reunião com as diretoras das duas instituições. Após o aceite das diretoras das instituições que seriam pesquisadas, o passo seguinte foi o de conversar com as professoras, tanto da educação infantil como as professoras do ensino fundamental. Em reunião com a diretora da escola de ensino fundamental, não se tinha certeza de quais seriam as professoras do primeiro ano para 2014. Havia apenas uma sugestão, uma ideia, o que fora confirmado somente no início do ano letivo de 2014. Porém, as professoras, tanto a do período matutino como a do período vespertino, foram receptivas a que se pesquisasse em suas salas de aulas. Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) assinado, questões burocráticas resolvidas, o próximo passo foi o de estabelecer contato com os envolvidos diretamente na pesquisa: os sujeitos e seus responsáveis.

Em conversa com a diretora do CEI, esta esclareceu não ser necessário fazer reunião com os pais, pois ela mesma se encarregaria de conversar com todos, explicando sobre a pesquisa, apresentando o projeto e esclarecendo que não haveria problema em assinarem a participação de seus filhos na pesquisa. Segundo ela, os pais são participativos na vida escolar dos filhos e confiam na gestão do CEI. Sendo assim, a diretora conseguiu que todos os pais autorizassem e assinassem o TCLE, o mesmo que as professoras assinaram. Os pais assinaram também o termo de consentimento do uso de imagens, uma vez que, em se tratando de sujeito menor de 18 anos, é uma exigência do comitê de ética que os pais e/ou responsáveis assinem por elas. Ressalta-se ainda que a pesquisa de campo só foi iniciada a partir da obtenção de todos os documentos devidamente assinados²³.

²³ O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob Número do Parecer Consubstanciado do CEP – 332.237. Data da Relatoria: 11/07/2013.

No Quadro 1, pode-se observar algumas características das escolas em relação ao número de sujeitos pesquisados nas duas instituições educacionais, o período de pesquisa e os instrumentos utilizados para a realização da mesma:

Quadro 1 – Dados importantes para a pesquisa.

	Sujeitos	Período de Observação	Construção dos dados nas duas escolas
Centro de Educação Infantil	24 crianças – 11 meninas 13 meninos.	Junho/Novembro de 2013	Observação participante; Diário de Campo; Fotografias; Gravações em áudio; Entrevistas; Atividades desenvolvidas junto às crianças.
Escola Municipal de Ensino Fundamental	Matutino: 5 crianças – 2 meninas e 3 meninos Vespertino: 12 crianças 6 meninas e 6 meninos	Fevereiro/abril de 2014	

Fonte: Registro do diário de bordo da pesquisadora – (2013/2014).

As instituições nas quais a presente pesquisa foi desenvolvida possuem infraestrutura de excelente qualidade. Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir o *locus* da pesquisa, ou seja, inicialmente mostraremos o centro de educação infantil, sua infraestrutura, seu quadro funcional e os sujeitos da pesquisa.

3.3.1 O *locus* da pesquisa: Um Centro de Educação Infantil – CEI

O CEI selecionado para participar da pesquisa tem como objetivo²⁴ ser uma instituição comprometida e respeitada pela comunidade à qual pertence através do trabalho que realiza com as crianças, oferecendo educação infantil de qualidade, com propostas pedagógicas de educação e cuidado, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Sua missão é possibilitar a educação integral da

²⁴ As informações quanto aos objetivos do CEI, assim como a sua missão e demais informações, são dados que foram retirados dos documentos do CEI e que foram repassadas por sua diretora. Segundo a mesma, foram questões discutidas em reuniões para elaboração do PPP do CEI.

criança com qualidade, que favoreça a autonomia, tendo em vista a conscientização social na transformação com sustentabilidade.

O CEI está localizado em uma região privilegiada economicamente, bairro da zona norte da cidade de Joinville/SC, cujas famílias atendidas pelas unidades educativas apresentam nível socioeconômico de classe média.

Em 2013, o número de crianças atendidas foi de 134 na idade entre 4 a 6 anos, conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Mapeamento das Turmas do CEI.

Horário	1º Período	2º Período	Total
Matutino	23	17	-
-	-	20	60
Vespertino	25	24	-
-	25	-	74
Total	73	61	134

Fonte: Dados retirados dos Documentos do CEI (2013).

O CEI, por possuir infraestrutura considerada de excelência, é procurado por diversas famílias para matrícula dos filhos. Utiliza como critério de matrícula a renda *per capita*, e não a localização geográfica ou zoneamento. Algumas crianças que frequentaram o CEI em 2013 não se matricularam na escola de ensino fundamental que fica ao lado deste, pois a escola utiliza como critério para a matrícula das crianças no ensino fundamental o zoneamento.

O Centro de Educação Infantil possui um quadro funcional adequado à sua estrutura. Podemos observar no Quadro 3 o número de funcionários prestadores de serviços no CEI.

Quadro 3 – Recursos Humanos do CEI.

Equipe Gestora	
Diretora	1
Auxiliar Direção	1
Orientadora pedagógica	-
Equipe técnico-administrativa	
Secretária	1
Cozinheira	1
Serventes	2
Zelador	1
Equipe Pedagógica	
Professoras	6
Auxiliar de Educadora	2
Total de Funcionários do CEI	15

Fonte: Dados informados pela direção do CEI (2013).

No Quadro 3, o que se evidenciou foi a necessidade de um profissional específico para a função de Coordenador Pedagógico²⁵, função ocupada atualmente pela auxiliar de direção. Em relação aos espaços, o CEI possui:

Quadro 4 – Espaços do CEI.

Externamente	
Parque	1
Jardim das Descobertas	1
Casa de Bonecas	1
Horta	1
Internamente	
Sala da Direção e Secretaria	1
Sala dos professores e biblioteca	1
Salas de aula	3
Almoxarifado	1
Pátio e refeitório	1
Cozinha	1
Dispensa Cozinha	1
Banheiro para funcionários	1
Banheiro feminino	1
Banheiro masculino	1

Fonte: Dados informados pela direção do CEI (2013).

²⁵ A formação em serviço oferecida às professoras do CEI é feita pela auxiliar de direção durante a hora-atividade das mesmas, e também o atendimento individualizado em sala de aula. Lei Complementar nº 266/08, artigo 42, ou seja, que todo professor terá direito a 20% de hora aula-atividade. Passou a vigorar, a partir de fevereiro de 2010, na Rede Municipal de Joinville/SC. Das seis professoras que trabalham atualmente no CEI, cinco delas são pós-graduadas e uma é graduada.

a) Espaços externos

O parque compõe o ambiente externo. É amplo, possuindo em torno de 850 m² de área aberta. Nas laterais internas dos muros são cultivadas algumas plantas.

Figuras 1 e 2 – Parque do CEI.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O parque possui ainda um tobogã, escadas para acesso à casinha de Tarzan, dois escorregadores e duas balanças de madeira tipo gangorra. Possui uma caixa de areia e muitos pneus distribuídos pelos espaços do parque, formando vários outros brinquedos. Há também um banco de concreto ao redor de uma árvore.

Figura 3 – Jardim das Descobertas.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O Jardim das Descobertas possui um pórtico de entrada ladeado de flores e uma fonte de água com roda d'água formada de pedras (Figura 4). Ela é cercada para proteção das crianças. Tem ainda uma ponte e um deck de madeira para a realização de eventos, um coreto coberto, local onde acontece leitura de histórias infantis lidas e/ou narradas pelas professoras, e, ao fundo, bananeiras plantadas. Tem muitas flores, e é um espaço todo gramado. Nesse jardim tem ainda um caminho com alguns elementos no chão para as crianças pisarem, proporcionando sensações. Justamente esse é o objetivo: estimular as múltiplas sensações. Tudo muito bem cuidado e limpo. Enfim, um lugar especial, como mostra as figuras a seguir:

Figura 4 – Fonte de água ou roda d'água.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

No canto do Jardim das descobertas, próximo ao muro, tem uma plantação de bananeiras com três pés, sendo que dois deles têm cachos de bananas.

Figura 5 – Plantação de bananeiras.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O coreto fica localizado no centro do Jardim das Descobertas, entre a ponte de madeira, o palco e a plantação de bananeiras. Local apropriado para as crianças brincarem, ouvirem histórias, fantasiarem, imaginarem, ser criança.

Figura 6 – Coreto do Jardim das Descobertas.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

A trilha das sensações é um caminho que dá voltas em formato de caracol, passando pela ponte de madeira. É formada por diversos elementos cujo objetivo é provocar sensações.

Figura 7 – Trilha das Sensações.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O espaço registrado abaixo é utilizado para a realização de eventos diversos. Podemos observar na imagem acima (Figura 7). Durante o período em campo, participamos de uma teatralização tendo como personagem principal o Porquinho da literatura infantil “Camilão o Comilão”²⁶, cuja representação fora feita pela professora da turma.

Figura 8 – Palco e ponte de madeira.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

²⁶ A professora estava desenvolvendo no segundo semestre (2013) um projeto sobre alimentação saudável, e esse evento fazia parte do desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto. O teatro aconteceu ao ar livre. O dia estava a princípio ensolarado. As crianças interagiam com a personagem da história infantil representada pela professora da turma do II período, o Porquinho Camilão.

Outro espaço é a casinha de bonecas. Ela é bem grande e possui diversos brinquedos. É uma casinha montada com os móveis e utensílios apropriados para uma casa.

Figura 9 – Casinha de Bonecas do CEI.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

No parque do CEI há outro espaço citado pelas crianças, a caixa de areia. É um octógono coberto e cercado por telas em todos os lados para evitar contaminação por animais. Tem bastante areia e brinquedos. Esse espaço não é o preferido das crianças, porém algumas crianças gostam mais e outras, menos.

Figura 10 – Caixa de Areia.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

b) Espaços internos

No que se refere aos ambientes internos, o pátio do CEI é um espaço onde as crianças fazem as refeições durante o recreio. Participam das atividades quando chove e das aulas de Educação Física. Possui duas mesas compridas e quatro bancos de madeira adequados para uso de crianças pequenas. Tem ainda dois armários, um bebedouro e uma cuba azulejada contendo cinco torneiras, que facilita para as crianças lavarem as mãos e escovarem os dentes. Ainda conta com duas cadeirinhas pequenas bastante disputadas pelas crianças durante as refeições.

Figura 11 – Pátio coberto do CEI.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

No pátio coberto, tem ainda, em seu canto direito, a piscina de bolinhas, cujo formato é de uma casinha, conforme demonstra a Figura 12:

Figura 12 – Piscina de Bolinhas



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Os banheiros são de uso coletivo (dois), sendo um para as meninas e outro para os meninos. Eles possuem a mesma estrutura física, tanto no masculino como no feminino. Têm três cubas e quatro repartições com vasos sanitários em cada uma delas. É um ambiente bem arejado, limpo e organizado e adaptado para crianças pequenas.

Figura 13 – Banheiro Masculino e Feminino.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

As salas possuem espaço amplo e confortável, privilegiando cantinhos temáticos. A sala na qual a pesquisa foi desenvolvida contém seis mesas pequenas com quatro cadeiras em cada uma delas. Há um armário enorme que facilita as crianças a pegarem seu material e uma mesinha pequena ao lado do armário, onde a professora coloca seu material. No outro lado,

têm duas lixeiras grandes. Próximo às lixeiras tem um armário alto em que a professora guarda os materiais de uso coletivo. Ao fundo, há uma estante onde estão os jogos de montar com os quais as crianças brincam. Nas paredes observamos um cartaz com nomes das crianças, calendário linear, calendário com dia, mês e ano, bem como cartaz da rotina da turma. É possível observar as diferentes produções realizadas pelas crianças expostas na parede da sala.

Figura 14 – Sala de Aula Pesquisada – CEI.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O armário é aberto e possui escaninho para cada criança usar com seu material individual, como, por exemplo, as pastas, agendas etc. Ao centro há prateleiras onde são colocados os materiais de uso coletivo.

Figura 15 – Armário para guardar os materiais das crianças.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

O Cantinho da Leitura é um espaço muito aconchegante, bastante apreciado pelas crianças nos momentos de atividades livres. Tem quatro pufes feitos de pneus de carro forrados com tecidos tipo de couro e são laváveis. Dentro destes ficam guardados os brinquedos em miniaturas, como os carrinhos. Tem um tapete emborrachado e uma prateleira vertical onde ficam os livros de literatura infantil para uso em sala.

Figura 16 – Cantinho da Leitura.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

A sala contém ainda um espelho enorme, fixado na parede em quase toda a sua extensão. É um espaço bastante utilizado pelas crianças, pois nessa idade elas perdem os

dentes de leite. Diariamente vinha uma delas com o dentinho na mão. Logo, o espelho era seu alvo. Ali se olhavam, dançavam, fantasiavam e imaginavam, faziam caretas e contavam histórias umas para as outras.

Figura 17 – Parede de espelho.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Em um dos cantos da sala ficava a casinha de bonecas pequena, próxima à pia. Esse espaço era disputado entre os meninos. Eles brincavam com seus carrinhos em miniaturas e com os seus heróis preferidos. De modo algum, durante as observações, notou-se esse espaço sendo utilizado pelas meninas.

Figura 18 – Casinha de Boneca pequena na sala de aula.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

A pia é de fundamental importância dentro da sala de aula. As crianças lavam as mãos, o rosto quando estão suadas.

Figura 19 – Cantinho da Pia.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Ainda em relação aos espaços internos, o CEI não possui um local específico para o funcionamento da Biblioteca e da Videoteca. Esses ambientes dividem espaço com a sala das professoras, que é bastante ampla.

Figura 20 – Biblioteca e Videoteca.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Quanto à caracterização das crianças pesquisadas, pode-se observar no Quadro 5:

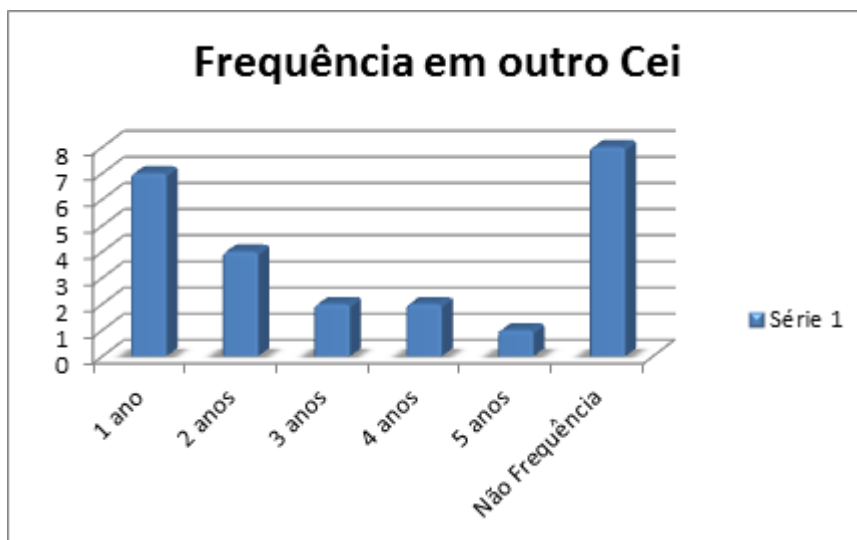
Quadro 5 – Caracterização do Público Pesquisado.

Nome	Idade	D.N.	Tempo de frequência na EI (outro CEI)	Tempo de Frequência CEI Pesquisado	Total
Ana Flávia	6 anos	02/09/07	1 ano	2 anos	3 anos
Anne Sophia	6 anos	04/04/07	2 anos	2 anos	4 anos
Beatriz	6 anos	05/11/07	1 ano	2 anos	3 anos
Bruna	6 anos	13/06/07	1 ano	2 anos	3 anos
Eloá Cristina	6 anos	25/09/07	-----	1 ano	1 ano
Fernanda M.	5 anos	07/02/08	-----	2 anos	2 anos
Fernanda F.	5 anos	19/02/08	1 ano	1 ano	2 anos
Gabriela	6 anos	06/06/07	3 anos	2 anos	5 anos
Helena	6 anos	03/11/07	4 anos	1 anos	5 anos
Julia Luiza	6 anos	13/07/07	4 anos	2 anos	6 anos
Laís	5 anos	27/03/08	2 anos	2 anos	4 anos
Davi Luiz	5 anos	06/03/08	1 ano	2 anos	3 anos
Felipe	6 anos	17/04/07	-----	1 ano	1 ano
Henrique	5 anos	11/01/08	-----	2 anos	2 anos
Joaquim	5 anos	22/02/08	1 ano	2 anos	3 anos
Kevin	5 anos	24/04/08	-----	2 anos	2 anos
Lorenzo	5 anos	07/03/08	-----	1 ano	1 ano
Nicolas D.	6 anos	05/12/07	-----	1 ano	1 ano
Nícolas	6 anos	16/12/07	2 anos	2 anos	4 anos
Pedro	5 anos	22/02/08	-----	2 anos	2 anos
Rafael L.	6 anos	17/08/07	5 anos	1 ano	6 anos
Rafael R.	6 anos	28/12/07	2 anos	2 anos	4 anos
Tiê B.	6 anos	28/08/07	3 anos	1 ano	4 anos
Vinícius	6 anos	03/10/07	1 ano	2 anos	3 anos

Fonte: Questionário aplicado aos pais (Apêndice VIII) (2013).

Para obtenção dos dados que caracterizam a turma pesquisada, foi enviado aos pais um questionário para que respondessem algumas questões a respeito de seus filhos. Conforme o Quadro 5, nem todas as crianças frequentaram educação infantil anteriormente. Para quatro delas, esta é a primeira experiência em CEI. Duas crianças frequentaram CEI desde bebês, isto é, há seis anos. Duas crianças frequentaram por cinco anos, cinco crianças frequentaram por quatro anos, seis crianças por três anos, cinco crianças por dois anos e quatro crianças por apenas um ano, conforme demonstrado na Figura 21.

Figura 21 – Gráfico de frequência das crianças em outro CEI.



Fonte: Questionário aplicado aos pais (2013).

Em relação à idade²⁷, das 24 crianças pesquisadas em 2013, 15 delas já haviam completado 6 anos e 9 crianças tinham ainda 5 anos de idade. Isso ressalta que um número significativo de crianças com cinco anos ingressaram no ensino fundamental. Conforme podemos constatar, o número de meninos (11) é pouco inferior ao número de meninas (13).

3.3.2 O *locus* da pesquisa: Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF

A escola municipal de ensino fundamental é ampla, localizada ao lado do CEI pesquisado. Atende a um público total de 823 alunos, sendo 466 alunos do Ensino Fundamental I (AI) e 357 alunos do Ensino Fundamental II (AF). Em 2014, atende três turmas de primeiro ano: turma A, com 25 alunos, no período matutino, da professora Cristina; turma B, também no período matutino, com 24 alunos, da professora Telma (turma pesquisada com 5 sujeitos de pesquisa); e uma turma C, no período vespertino, com 25 alunos, da professora Cristina (turma pesquisada com 12 sujeitos de pesquisa). A escola funciona nos dois períodos. No matutino, as aulas dos Anos Iniciais iniciam às 7 horas e 30 minutos e seu término é às 11 horas e 30 minutos. No período vespertino, seu horário de

²⁷ Para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, a criança tem que ter 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano letivo. Essa é a data limite para o corte etário, no município de Joinville, em conformidade com as orientações nacionais.

funcionamento é das 13 horas e 30 minutos e termina às 17 horas e 30 minutos. Os Anos Finais iniciam suas aulas com 15 minutos de antecedência em relação aos Anos Iniciais. O recreio também é diferenciado, funcionando em dois horários distintos.

A professora da turma B, do período matutino, tem 43 anos e já atua como alfabetizadora há 18 anos. A professora da turma C, do período vespertino, completou em maio do corrente ano 25 anos de atuação no magistério e, destes, coincidentemente em relação à professora Telma, são 18 anos dedicados às crianças do primeiro ano. Segundo sua fala: “*as antigas primeiras séries*”.

Além das professoras regentes das turmas, as crianças têm aula com profissionais de outras disciplinas, conforme se pode verificar no Quadro 6:

Quadro 6 – Professoras²⁸ das turmas dos 1º anos B e C.

Turma B – Matutino	
Professora	Disciplina
Telma	Professora Regente
Ana Maria	Artes
Solemar	Educação Física
Turma C – Vespertino	
Professora	Disciplina
Cristina	Professora Regente
Ana Maria	Artes
Neide	Educação Física

Fonte: Dados pesquisados no PPP da escola (2014).

Esse é o quadro principal de professores que atuam diretamente com as turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Há ainda outros profissionais que participam das atividades de rotinas escolares:

²⁸ Os nomes das professoras das turmas pesquisadas foram substituídos para a não identificação das mesmas.

Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEF.

Equipe Gestora	
Diretora	1
Auxiliar Direção	1
Equipe técnico-administrativa	
Secretária	2
Bibliotecária	1
Atividades Complementares	1
Merendeira	1
Cozinheira	1
Serventes	5
Serviços Gerais	2
Equipe Pedagógica	
Supervisor(a) Escolar ²⁹	2
Orientador(a) Escolar ³⁰	1
Professor(a) Anos Iniciais	10
Professor(a) Anos Finais	23
Professora de dança	1
Professora Sala Multifuncional	1
Professora Readaptada	1
Professor(a) informática pedagógica	2 c/ 20 hs
Auxiliar de Educador(a)	3
Total de Funcionários da EMEF	59

Fonte: Dados informados pela auxiliar de direção da EMEF (2014).

Por ser uma escola de porte médio, possui um quadro funcional bastante amplo. Apresenta uma excelente estrutura física e muitos recursos materiais, conforme se pode observar no Quadro 8.

²⁹A escola de ensino fundamental possui em seu quadro funcional duas supervisoras escolares. Uma atende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e outra, os anos finais (6º ao 9º ano).

³⁰ O Serviço de Orientação escolar possui em seu quadro funcional apenas uma orientadora educacional que atende os anos iniciais e anos finais (1º ao 9º ano).

Quadro 8 – Espaços físicos da EMEF.

Externamente	
Parque	1
Internamente	
Sala da Direção	1
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Sala de aula	14
Sala Informática	1
Sala multifuncional	1
Sala de idiomas ³¹	1
Sala de Orientação Educacional	1
Sala de Supervisão Escolar	1
Biblioteca	1
Auditório	1
Pátio	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Dispensa para merenda escolar	1
Depósito para material limpeza	1
Ginásio coberto (Quadra)	1
Banheiro para funcionários administrativos	1
Banheiro para funcionários em geral	1
Banheiro feminino	3
Banheiro masculino	3

Fonte: Dados informados pela auxiliar de direção da EMEF (2014).

A escola possui diversos recursos pedagógicos. Possui: aparelhos de TV, aparelhos de som, *datashow*, tela de projeção, caixa amplificadora, microfones (sendo um com fio e um sem fio), câmera digital, filmadora digital, *scanner*, máquina fotocopadora, computadores, quadro branco e pincel para o seu uso.

³¹ A escola oferece aos alunos no contraturno a opção de estudarem idiomas – Língua inglesa, Italiano e o Alemão, além de aulas de Dança e de Capoeira.

Em relação à utilização dos espaços oferecidos pela escola, uma vez por semana as crianças fazem uso da biblioteca e também utilizam a sala de informática pedagógica (por enquanto, a mesma está em manutenção).

A biblioteca (Figura 22) possui dez mesas para estudos e as paredes são rodeadas de estantes contendo livros. Nas estantes, os livros estão divididos por anos e por área de conhecimento. Há ainda um cantinho temático.

Figura 22 – Biblioteca da EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

O cantinho é forrado com tapete emborrachado, possui várias almofadas coloridas e pufes igualmente coloridos. É um espaço aconchegante e acolhedor. Para usufruir desse cantinho, é escolhida a mesa de estudo, onde os alunos se encontram mais concentrados, ou seja, em silêncio e que já tenham escolhido os livros para leitura. Como se pode observar na Figura 23, por ser um espaço diferenciado, é bastante disputado pelas crianças.

Figura 23 – Cantinho de Leitura na Biblioteca da EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

A escola de ensino fundamental possui uma sala de informática pedagógica (Figura 24). Nesse espaço é realizada, uma vez por semana, aula informatizada. A aula tem a duração de 48 minutos por turma e é agendada anteriormente com horário fixo por turma. A professora regente elabora um projeto que será desenvolvido durante o período dessa aula. As atividades são repassadas para a técnica responsável para que esta insira as atividades que serão realizadas nos computadores. Em 2014, até o mês de abril, a sala ainda não havia sido utilizada por estar em manutenção.

Figura 24 – Sala de Informática Pedagógica da EMEF.



Fonte: Registro

realizado pela pesquisadora (2014).

fotográfico

A sala de informática pedagógica possui uma quantidade de computadores para serem utilizados por até três alunos consecutivamente. Os computadores funcionam em terminais multiuso e estão em bancadas apropriadas, com cadeiras próprias, adequadas para as crianças, e uma mesa para uso da professora responsável pela organização e funcionamento da sala. Segundo suas informações, a escola receberá novos computadores e, por esse motivo, a sala está em manutenção. Durante a aula de informática pedagógica, normalmente é atendido um número de até 36 alunos. No caso dos primeiros anos, sujeitos da pesquisa, são atendidas 25 crianças, número máximo das matrículas para essa faixa etária. As turmas do 1º ao 5º ano têm aula de informática pedagógica semanalmente, pré-agendadas, e para os alunos dos anos finais, são agendadas as aulas conforme a necessidade do professor da área de conhecimento. No primeiro ano C, do período vespertino, o dia de uso dessa sala é a 5ª feira. Já no 1º ano B, do período matutino, até o momento a professora ainda não havia recebido o seu horário de atendimento.

A escola de ensino fundamental possui ainda uma quadra para a prática das atividades das aulas de educação física³². A quadra esportiva fica localizada no final do terreno da escola. O acesso é feito pela lateral das salas de aula. Há uma rampa e uma escada para se chegar até ela, como é possível observar na figura 25. Ela é coberta e possui em seu interior trave de goleiro e aro de basquetebol. Há algumas cadeiras e uma pequena mesa para o uso das professoras. Atrás da quadra localizam-se os banheiros masculino e feminino e há também um bebedouro.

Figura 25 – Quadra Coberta da EMEF.



³² Como há mais de um(a) professor(a) responsável pelas aulas de educação física, eles se revezam para o uso da mesma. Quando a quadra está ocupada com uma turma, a professora de educação física do primeiro ano do ensino fundamental utiliza o espaço do pátio coberto ou mesmo na sala de aula para a prática das atividades físicas.

Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

Para que as crianças tenham acesso à quadra esportiva e ao parque, é necessário descer por uma rampa (Figura 26). O espaço embaixo dela é utilizado para guardar material reciclável. Junto à rampa há uma escada que também possibilita o acesso à quadra e ao parque, porém, por questão de segurança para com as crianças, as professoras optam sempre por descerem pela rampa.

Figuras 26 e 27 – Rampa e escada de acesso à quadra coberta e parque – EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

O parque fica localizado atrás da quadra coberta. Seu acesso é feito pela mesma rampa que dá acesso à quadra. É composto basicamente por dois balanços e uma peça única com um escorregador fechado em formato de túnel, uma ponte suspensa, e no outro lado fica o escorregador aberto, duas torres e escada para seu acesso.

Figura 28 – Parque da EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

A casinha de boneca está localizada no final do terreno do parque infantil e ali dentro ficam guardados os brinquedos e objetos que as crianças fazem uso quando estão no parque. É interessante observar que a casinha de bonecas do CEI era na cor azul e da EMEF é na cor rosa.

Figura 29 – Casinha de Boneca da EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

O Pátio onde as crianças fazem o lanche durante o recreio possui mesas altas com bancos também mais elevados para os alunos maiores, e para as crianças do primeiro ano as mesas são menores, apropriadas para a faixa etária de seis e sete anos. Ainda nesse espaço, aos fundos, podemos observar (Figura 30) a janela recoberta com tela, que é onde está localizada a cozinha. As duas portas abertas são os banheiros, sendo um feminino e o outro masculino. No lado direito existem bebedouros, dois grandes e um pequeno para as crianças pequenas. Há lixeiras e uma pracinha para as crianças sentarem e brincarem.

Figura 30 – Pátio e Refeitório.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

Após apresentar as estruturas físicas e instalações das instituições pesquisadas, serão discutidos, na sequência, os dados que foram analisados.

3.4 As observações, os desenhos, as fotografias, as entrevistas: como analisar os dados?

Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados, tendo por base o referencial epistemológico do materialismo dialético, e para melhor apropriação das falas e produções das crianças utilizamos, de modo experimental, a teoria de Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO, desenvolvida por Norman Fairclough (2008). Segundo esse autor, os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas. Assim:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as “constituem”; diferentes discursos constituem entidades-chave [...] de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais, [...] e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2008, p. 22).

Em outras palavras, para Fairclough (2008), os discursos soam sempre tridimensionais, isto é, são sempre simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Poderemos observar na figura abaixo:

Figura 31 – Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Adaptado de Fairclough (2008, p. 101).

Desse modo, a linguagem não é apenas uma comunicação; antes é uma interação, um modo de produção social. Nesse sentido, Fairclough (2008, p. 23) acrescenta que “qualquer produto escrito ou falado, de tal maneira que a transcrição de uma entrevista ou conversa, por exemplo, seria denominada um ‘texto’” (Grifo do autor).

Outra fonte de dados coletados a se analisar durante a pesquisa foram as produções desenvolvidas pelas crianças por meio de desenhos. O desenho demonstra ser uma excelente fonte reveladora das representações das produções culturais infantis. Nesse sentido, as crianças podem representar os sentimentos e emoções acerca das interpretações reconstruídas dos espaços da educação infantil, assim como da escola de ensino fundamental como espaço privilegiado para contemplar ou não a infância por meio desse instrumento.

Para Sarmiento (2011, p. 52):

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás, nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta.

Compactuando com as afirmações de Sarmiento (2011), Martins Filho (2011, p. 100) discorre que “para além de simplesmente desenhar, é necessário elaborar uma interpretação dos desenhos a partir dos olhares e falas de seus autores – as crianças”. Dito de outro modo, compreendemos que o desenho, utilizado como ferramenta de entender as expressões da

criança e as informações contidas para que o pesquisador possa captar as informações por elas passadas naquele contexto histórico, são de suma relevância.

Nessa mesma perspectiva, Marcondes (2011, p. 05) afirma que:

O desenho é considerado como um importante documento que permite que sejam captadas informações sobre determinados momentos históricos e sobre as infâncias existentes nesse contexto. Assim, além de ser um veículo e depositário do imaginário e da imaginação da criança de grande complexidade e riqueza, também são considerados documentos históricos, segundo Gobbi (2005), “sendo capazes de apresentar ao pesquisador/a o que está sendo percebido, vivenciado pelos seus produtores”.

Dessa forma, com essas concepções como norteadoras, tendo por um lado as análises do discurso baseado nas teorias de Norman Fairclough (2008), outra fonte de análise dos dados também é por meio da iconografia. Dentre esses modos de se conceber e analisar os dados, fomos criando as categorias de análises, que serão apresentadas no próximo capítulo.

4 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS EM SEU PROCESSO DE TRANSIÇÃO?

*Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido
pela intimidade que temos com as coisas.
Há de ser como acontece com o amor.
Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores
do que as outras pedras do mundo.
Justo pelo motivo da intimidade.
Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa.
Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava.
Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros.
Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil,
faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro,
dentro de grandes baús de couro.
Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos.
Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
Lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada as costas a cavar no meu quintal
Vestígios dos meninos que fomos.*

Manoel de Barros

Após um longo período empreendido na pesquisa de campo, aproximadamente oito meses, tal qual o poeta, a pesquisadora se vê a escavar os *achadouros* da infância, a qual buscou estudar. É chegada a hora de juntar os dados coletados e analisá-los, buscando os resultados de uma experiência, isto é, descobrir as crianças a partir do que nos contam; por isso mesmo, a importância de ouvi-las.

Diante disso, Pillotto & Schmidlin (2010, p. 126) destacam que:

Ao empreender o olhar para o baú de nossas pesquisas percebemos que ainda havia vestígios de coisas a dizer sobre a infância [...]. Ao percorrer os caminhos que trilhamos encontramos séries de fragmentos e resíduos que nos levaram a pensar outramente o já pensado. Pensar outra coisa, algo diferente do já pensado, seria, então, compreender que pensar é, acima de tudo, criar [...].

Foi com esse olhar que se buscou, no fundo do baú das expectativas e das experiências, analisar o cotidiano mediado pelo olhar das crianças. Encontrar e resgatar o que mais se sobressaiu aos olhos e ouvidos da pesquisadora. O que mais se repetiu nas dobras das

observações do dia a dia? O que dizem as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa? O que perceberam em seu processo de transição? Quais os fragmentos encontrados? Quais os vestígios da infância pesquisada?

O objetivo pelo qual se iniciou esta pesquisa foi, como já discutido anteriormente, como se daria a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, e, para tanto, observar e participar das rotinas das crianças e das práticas pedagógicas que contemplavam essas rotinas se fez necessário — sempre se guiando pela “voz” e olhar da criança, procurando compreender como elas vivenciaram essa transição. Nesse processo estiveram presentes algumas dúvidas, algumas certezas e muitas inquietações. Para além dos percalços percorridos, o trabalho de tornar os dados cognoscíveis foi uma tarefa árdua amparada pelas inúmeras idas a campo, pelas experiências acumuladas, pelas percepções, sensações e observações anotadas no diário de bordo, bem como por meio das imagens registradas. Todo esse processo foi acompanhado também pelo constante exercício de manter um certo distanciamento imprescindível para não comprometer a apropriação dos dados da pesquisa, o que resultou na busca constante em não se perder o “olhar forasteiro”, ou seja, em um olhar de quem está de fora, apenas a observar, a registrar as pequenas ou grandes ações que mais tarde se configurariam em informações relevantes. Um estranhamento por vezes tão necessário para se atingir os objetivos propostos pela pesquisa e tão difícil de ser assumido quando se trata de participar do cotidiano infantil, de conviver e partilhar das rotinas do dia a dia das instituições pesquisadas! Como manter-se distante dos sorrisos, dos olhares e dos afagos quando estes se cruzam com os da criança ora pesquisada? Como se manter “objetiva”?

Nos primeiros dias da chegada ao campo:

Laís se aproxima e pergunta carinhosamente: você quer brincar comigo? Você pode escolher a pecinha. Vai, vamos brincar do jogo da memória. Como é teu nome? Olha só, este é o meu penal, ele tem brilho. Você acha ele bonito? Fala se você gostou? Posso ver o seu? Nossa! Você tem canetinha! Ih! E tem cor de rosa! Eu amo canetinha! Você pode me emprestar? Posso mexer no teu penal?

Observou-se nas poucas linhas do discurso de Laís a intensidade dos acontecimentos e situações vivenciadas no diálogo com as crianças em seu contexto educativo. Acolher a infância que se encontrava ali, diante dos olhos da pesquisadora, e ao mesmo tempo não induzir ou conduzir as experiências no contexto observado foi o primeiro e grande desafio a se enfrentar.

Entre idas e vindas semanais ao campo de pesquisa, o tempo presente e os episódios ocorridos naquele espaço foram representados por um amontoado de anotações, de diálogos interiorizados e exteriorizados, imagens fotografadas e algumas filmagens. As filmagens não se configurariam como instrumentos de pesquisa e possibilidades de análise, mas como um modo de retomar, em um futuro não distante, as lembranças das crianças com as quais se esteve por um breve período a estudar.

Nesse viés, a presente seção tem como intencionalidade apresentar os resultados da pesquisa de campo. É chegado o momento de analisar as questões que se tornaram reveladoras durante o tempo de investigação nas instituições pesquisadas. O que se descobriu a partir das crianças? O que se aprendeu com as crianças? Esses são alguns questionamentos, entre tantos outros, que se fazem presentes ao analisar os dados coletados.

Nesse sentido, é possível afirmar que a análise desse cotidiano revelou alguns desdobramentos que nos oportunizaram compreender melhor esse processo de transição. Desse modo, definimos três grandes categorias de análises: o papel dos brinquedos e das brincadeiras nos espaços coletivos de educação; as vivências e as experiências oportunizadas nesses espaços; e qual o “fio condutor” desse processo de passagem. Na sequência, será discutida cada uma das categorias. Inicialmente será apresentada a reflexão acerca da categoria *Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências infantis*. Continuando as discussões, a análise se concentra sobre as *Vivências e experiências nas interações: possibilidades no interior das instituições educativas*; e, finalizando, procura-se refletir sobre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental sob o olhar da criança no subtítulo: *Da educação Infantil para o Ensino Fundamental: Qual o fio condutor no processo de transição?*

4.1 Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências infantis

*“Vem, vem, Helena!
Vamos brincar de rolar na grama !
Vem, tu tem que tirar o tênis,
daí tu vai vê que legal que é
pisar na grama e se rolar!
Vem que nem dá coceira, não” . .*

(Felipe, 5 anos, 2013)

Quando se fala em brinquedos e brincadeiras, estes sempre remontam ao tempo de infância. De acordo com Kishimoto (2011, p. 24), “o vocábulo ‘brinquedo’ não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto é sempre suporte da brincadeira” (grifo da autora). Em outras palavras, pode-se inferir que o brinquedo possui um papel importante no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. Para a autora, o brinquedo é materialmente o que faz com que o mundo imaginário da criança possa ser estimulado e, dessa forma, fluir nas brincadeiras. Ainda conforme Kishimoto (2011, p. 24), a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança [...]*” (grifo da autora).

Nesse sentido, o brinquedo e a brincadeira tanto individual como coletivamente fazem parte do universo infantil.

Sobre essa questão, Brougère (2010, pp. 07-08) destaca que:

[...] o brinquedo é um suporte entre tantos outros possíveis: o verdadeiro sujeito da pesquisa é o desenvolvimento infantil. [...] o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.

É por meio dos brinquedos e das brincadeiras, portanto, que um mundo de oportunidades, de interações com o outro, com os espaços, com os objetos, com a cultura lúdica vai se estabelecendo e se descortinando em possibilidades para que a criança possa ir significando o mundo em que vive, ou seja, o seu cotidiano, o seu contexto de origem.

Isto é:

Nas brincadeiras, jogos e experiência lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados (JOBIN e SOUZA & SALGADO, 2009, p. 212).

A criança é um ser concreto, real e precisa das experiências que o brinquedo e as brincadeiras oferecem para compreender “este mundo às avessas” (KRAMER, 2006, p. 84). E ainda nas palavras de Ferreira (2004, p. 58), é por meio desses artefatos que a criança pode “virar do avesso” o cotidiano das instituições educativas, seja na educação infantil ou no

ensino fundamental; o importante é fazer a “ênfase recair sobre os modos como as crianças dele se apropriam sócio-cognitiva-afectivamente e o transformam num modo de integração social [...]”, compartilhando através dos brinquedos e das brincadeiras outras formas de ver o mundo do qual participam e convivem no cotidiano das esferas institucionais.

Isso quer dizer que o brincar ou a brincadeira é atividade principal da criança.

Sua importância consiste no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (KISHIMOTO & FREYBERGER, 2012, p. 11).

Foi com esse olhar sobre o ser criança que se buscou, no campo de pesquisa, registrar cada momento em que a criança estivesse criando e recriando o mundo à sua volta.

Identificou-se que, nas sextas-feiras, as crianças podiam trazer brinquedos de casa; isso fazia parte da rotina das instituições. No primeiro momento de aula, na instituição de educação infantil, elas brincavam durante mais ou menos uns 60 minutos. Já no ensino fundamental, o momento lúdico ocorria logo após o recreio. A brincadeira era livre nesse dia, isto é, a professora não estava na posição de dirigir a mesma. Elas se agrupavam por afinidades, por tipos de brincadeiras e por brinquedos específicos. Coincidentemente, nas duas instituições, isto é, tanto na educação infantil como no ensino fundamental essa prática era comum somente às sextas-feiras. As questões que se põem são: Por que às sextas-feiras? Ouviram-se as crianças? Houve algum combinado com elas no sentido de se definir qual seria o dia do brinquedo? Elas pensaram e decidiram conjuntamente sobre essa atividade que diz respeito a elas? Por qual razão essa prática é permitida somente uma vez por semana? Há algum direcionamento ou normativa nesse sentido?

Dito de outro modo parece que o brincar está sempre em segundo plano, por mais que se defenda o discurso de que a criança tem o direito de brincar. Nas práticas observadas no cotidiano das instituições, ainda há uma forte secundarização por tal prática. No primeiro ano do ensino fundamental, isso se tornou mais evidente e mais marcante.

Desse modo, a criança é quase que impedida de opinar e participar das escolhas pelo brincar. A brincadeira se torna quase que proscrita, ou melhor, durante os horários de aulas, com exceção do dia do brinquedo, poucos foram os momentos liberados para essa prática tão enriquecedora e desejada pelas crianças.

De fato, nos primeiros dias de aula, no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças solicitavam: *Profe! Hoje nós vamos ao parque?* A professora balançava a cabeça negativamente. *Quando é que a gente vai, profe?* Helena perguntava e, sacudindo as mãozinhas, fazendo uma careta muito engraçada — numa demonstração de cansaço e exaustão por ter que copiar a atividade do quadro. Rafael pergunta para a professora se é para copiar dos dois lados da folha; a professora responde afirmativamente. Então, Rafael, olhando para Helena, diz: *Helena, é pra escrever dos dois lados da folha.* E Helena: *Ai, eu já tô cansada. Eu dormi a noite toda, mas tô com sono ainda. Eu tô cansada.* Helena continua: *não sei, eu tô com sono.* Laís, participando da conversa, diz: *eu tô triste por causa da Helena.*

A exemplo do observado com outras crianças, Helena adorava brincar no parque e trocava qualquer coisa para estar nesse espaço. Durante o período em que frequentava a educação infantil, Helena sempre manifestou sua predileção pelo parque. Era seu espaço favorito. Quando questionada sobre o porquê, rapidamente respondia: *“porque eu adoro brincar ali, correr e pular e brincar no trepa-trepa e subir na torre de pneus, e descer e subir de novo e correr de novo, eu e a Laís, e ir no tobogã e brincar bastante”*.

Figura 32 – Helena, Laís e Bruna em cima da Torre de Pneus.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

As meninas – Laís e Helena – eram inseparáveis. Laís era a melhor amiga de Helena e a amizade perdurou também no primeiro ano do ensino fundamental, pois estavam na mesma sala de aula. No horário do recreio, permaneciam sempre juntas, segundo o que se observou.

Em relação ao espaço do parque, na educação infantil, este se constituía num espaço de convivência e liberdade, oportunizando maior integração entre elas e entre as demais crianças. De modo geral, a organização do adulto no parque em relação às crianças se dava de

outra forma, por outra lógica, primando mais o cuidado e a proteção. Diferentemente, o que se observou no ensino fundamental em relação às brincadeiras é que essas sempre eram dirigidas por algum adulto, seguindo uma lógica de que toda atividade deveria ter uma finalidade pedagógica, numa clara didatização do brincar.

Essa concepção “didática do brincar”, questionada por diferentes autores, acaba ratificando a equivocada ideia de que a ludicidade não tem função educativa. Ou, dito de outro modo, atividade que não é mediada e/ou dirigida pelo adulto não tem finalidade, logo não é pedagógica; em última análise, é um “tempo livre” não produtivo. Assim, parece-nos que o brincar, quando desenvolvido entre as crianças, não significa aprendizagem. Entretanto, como bem lembra Fantin (2000, p. 83), a criança “tem o potencial imaginativo e aprende a brincar brincando, e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores: através das relações interpessoais que dependem basicamente do afeto e emoções [...] e através do uso de objetos mediadores”. Ela precisa do outro para estabelecer, por meio das brincadeiras, novas relações, novas conexões e novos saberes. Criando coisas novas e novas aprendizagens, ela vai se apropriando do mundo à sua volta e, assim, se desenvolvendo.

Nesse sentido, brincar tanto pode ser uma atividade livre, ou seja, não dirigida pelo adulto, quanto uma atividade que, como outras tantas do universo educativo, conta com o comando do adulto. O questionamento aqui, no entanto, se refere ao fato de que a prática acima mencionada parece revelar que só existe brincadeira quando não há intencionalidade. Entretanto, assim como as denominadas atividades, o brincar também demanda suporte, método, sistematização, intencionalidade, mas não é uma atividade que ocorre só quando o adulto está orientando e nem deixa de ser importante só porque o adulto não está dirigindo, supervisionando e/ou orientando.

Não obstante, as observações indicaram que pensar o brincar como educativo, como uma linguagem, é ainda um grande desafio para as professoras. Assim, em uma das idas ao campo de pesquisa na educação infantil, a professora Dani colocou uma música ambiente, um som tranquilo, baixinho. Em seguida, a professora, juntamente com as crianças, começou a montar um mercadinho na sala de aula, com embalagens de produtos que as crianças já haviam trazido de casa em dias anteriores, por solicitação da Dani (professora). Havia diversos produtos para ser comprados no mercadinho imaginário, cujo propósito era justamente o de brincar de compra e vende. O objetivo pensado pela professora foi o de que, ao manusearem o dinheiro, as crianças aprendem dessa forma a contabilizá-lo, passando a conhecer seus respectivos valores.

Segundo a fala de Dani: “[...] *eu deixo que elas brinquem de mercadinho, porque assim, vão conhecendo as notas de dinheiro e vão sabendo fazer os cálculos que precisam para comprar, sem precisar que já saibam o valor, porque é tudo de brincadeira, de mentirinha*”.

Nesse discurso, quando a professora diz: “*eu deixo*”, pode-se observar de quem é a voz imperativa. “Ela deixa”, ou seja, é a professora quem determina a brincadeira. De modo similar, ela explica o porquê da brincadeira: “*assim vão conhecendo as notas de dinheiro*”, ou ainda: “*vão sabendo fazer os cálculos*”, evidenciando a preocupação em “ocupar” as crianças com “o que é importante”, com o aprendizado de algum conteúdo escolar. Não se nega a importância desses conhecimentos, muito menos a necessidade de intencionalidade da professora; no entanto, o que inquieta é: será que oportunizar as crianças a brincarem de mercadinho já não é, em si, uma atividade pedagógica? Independentemente do uso do dinheiro ou de como elas irão significar esse processo, a atividade já não propicia para crianças apropriações da cultura adulta que são importantes na ampliação de seu universo? Lembrando que, como adverte Leontiev (2012, p. 126), “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”.

Novamente é importante lembrar que não se defende o papel da professora como neutra nesse processo, e tampouco se entende que ela nunca deva dirigir, propor alguma brincadeira; pelo contrário, entende-se que a professora possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as reflexões residem no fato das concepções que sustentam essas práticas, isto é, como a atividade lúdica ainda carece de compreensão no processo escolar, mesmo que nos discursos todos falem da importância dessa atividade na vida da criança. Como pontua Fairclough (2008, p. 91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Assim, fala-se da importância do brincar, mas essa ação é significada como algo inferior ao domínio da escrita, por exemplo.

Mas, ainda que a professora tenha uma intencionalidade clara, as crianças seguem sua lógica e seguem brincando, ora fazendo compras e, em outro momento, invertendo os papéis. Havia dois caixas registrando e cobrando os produtos que estavam à venda, inclusive com máquina de cartão de crédito. Nesse dia, os caixas do mercadinho eram Bruna e Fernanda. A troca de papéis também era negociada pelas próprias crianças.

Durante o período observado, que demandou em torno de oito meses de pesquisa em campo, houve momentos de conflitos entre as crianças, porém foram poucos. O que se pode dizer é que houve muito mais situações de trocas e cumplicidades do que de conflito. Na

imagem abaixo (Figura 33), pode-se compreender de que forma as crianças se organizavam e participavam da brincadeira.

Figura 33 – Crianças brincando de mercado.



Fonte: Registro fotográfico realizado por Rafael Lúcio (2013).

Conforme demonstrado na imagem acima, Laís está fazendo compras e Fernanda está cobrando, desempenhando o papel de caixa nesse momento da brincadeira. A seguir, apresenta-se o diálogo das duas meninas durante a brincadeira. Laís diz para Fernanda: *“Eu vou levar pãozinho pra filha que ficou em casa e quer tomar café”*. Fernanda: *“Tá, então tem que pagar, né?”*. Laís continua: *“Tá, quanto que é?”*. Fernanda acrescenta: *“Cinco reais”*. E Laís fala: *“Então, tá aqui, já tô pagando!”*.

Laís dá o dinheiro para pagar as compras feitas e assim a brincadeira prosseguiu por um bom tempo, entre compras e pagamentos das mesmas. Conforme Brougère (2010, p. 106), *“a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”*.

Nas diversas experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil, sempre foram tomadas atitudes visando a um comportamento específico, com uma finalidade também específica, como, por exemplo, a decisão da criança em participar ou não da brincadeira. Para Brougère (2010, p. 107), *“a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões”*.

Dito de outra forma, convém refletir sobre a necessidade da tomada de decisão das crianças sobre o desejo ou não de participar da brincadeira, visto que a decisão é subjetiva, cabendo à criança escolher entre inúmeras possibilidades. Nesse sentido, é também tarefa da

professora compreender e deixar a criança realizar essa escolha de entrar ou não na brincadeira, sem, contudo, forçá-la, respeitando-a como cidadã de direito.

No entanto, por vezes, a brincadeira era compulsória, de modo que o adulto “esquecia” de perguntar à criança se desejava ou não brincar, no caso específico do ensino fundamental. Na educação infantil, porém, observou-se que a professora deixava as crianças livres para decidirem de qual brincadeira participariam.

Durante a brincadeira de mercadinho, algumas crianças decidiram brincar com outros brinquedos. Os meninos, por exemplo, queriam brincar de carrinho e de posto de combustível, pois Henrique trouxe uma pista de carrinho para o CEI. Eles logo formaram um grupinho na mesinha em que Henrique se encontrava. Outros se agruparam em outra mesinha e igualmente brincavam com os objetos ali expostos.

Figura 34 – Meninos brincando de carrinhos.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Ficou evidente que “é possível ver que a brincadeira supõe comunicação e interpretação” (BROUGÈRE, 2010, p. 106). Como se pôde observar, os meninos sabiam se comunicar e ficavam excitados conforme a brincadeira transcorria. Imitavam o barulho dos carrinhos... “vrnnnn...vrmmmm...”, ao mesmo tempo em que conversavam animadamente e agitados. Ao imitarem o som dos carrinhos, faziam de conta que estavam enchendo o tanque de seus automóveis em miniatura com gasolina. Isso porque, em seu mundo imaginário, a criança acredita realmente na realidade que cria para si.

Segundo Kishimoto (2011, p. 20):

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos

do brinquedo é dar a [sic] criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-lo.

A autora destaca que o brinquedo possibilita à criança fazer relações com o mundo do qual faz parte, ou seja, sua realidade concreta. Nesse sentido, Pillotto & Schmidlin (2010, p. 125) afirmam que “palavras, som e imagem formam juntos com a imaginação um componente fértil para nossos processos de aprendizagem”. Nessas palavras, percebe-se a importância dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos como instigadores da imaginação e como fontes de significações.

Diante do exposto, as crianças “transformam objetos minúsculos em fantasias, em brincadeiras que se estenderiam horas a fio, não fossem interrompidas incessantemente pelas exigências excessivas de desempenho a que hoje são confrontadas” (MEIRA, 2003, p. 79).

Brougère (1998, p. 01), por sua vez, defende que, por meio do jogo, as necessidades específicas da infância são realmente levadas em consideração, pois entende que “o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. Disso resulta um novo desafio para a professora, seja ela da educação infantil ou do ensino fundamental, o de promover e incentivar novas aprendizagens oportunizadas por meio do brinquedo e do brincar.

As crianças estão sempre sendo submetidas às exigências dos adultos. Entender os processos pelos quais as crianças devem passar para significar seu universo infantil é uma das questões que os sujeitos-adultos que convivem com elas devem compreender. Explorar por meio das atividades lúdicas o sentido das coisas para as crianças é respeitar a sua infância, é singularizar seu desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social.

Durante as tantas idas ao campo de pesquisa, pôde-se observar que as crianças iam para a caixa de areia apenas uma vez por semana. Ocupavam esse espaço como atividade planejada e objetivada para o brincar. A caixa de areia tinha um portãozinho por onde as crianças entravam. A professora ficava do lado de fora da caixa e explicava para as crianças o cuidado que deviam ter para não levantar areia, pois a areia poderia entrar nos olhos dos amigos. Nesse espaço, as crianças conversavam distraidamente, contavam coisas, riam, cantavam e mostravam umas para as outras as coisas que faziam com a areia úmida. Conforme Kishimoto (2011, p. 15): “Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação do objeto”. Além do prazer proporcionado por tal prática, estar junto com os amigos se configurava também em momentos de alegria. Era notório; bastava que se olhasse para seus rostos felizes.

Numa das atividades na caixa de areia (26/09/13), Fernanda se aproximou sorratamente, e a professora, olhando-a fixamente, perguntou: *“hoje você não vai dar pitii... como na terça?”*. Fernanda baixou os olhos, desconfiada. A professora continuou: *“né, Fernanda?”*. A criança saiu de perto. A professora olhou novamente para Fernanda e narrou o fato ocorrido, dizendo que ela (Fernanda) arranhara o Nicolas — colega da turma — sem ter motivo. Então, Felipe, ouvindo a conversa, falou: *“Essa!... ninguém entendeu nada, né profe?”*.

Nesse discurso, percebem-se várias questões que o envolve: a) na ação de Fernanda, que buscou uma aproximação; b) a indagação sobre seu comportamento do dia anterior, pela professora; c) estariam presentes, naquele dia, outras pessoas, crianças e/ou adultos? Somente para refletir: O que significou para Fernanda essa fala da professora? O que a professora quis dizer para Fernanda? Queria dizer que ela (a professora) se lembrava do ocorrido? Que não se esqueceu da atitude agressiva de Fernanda? Fernanda, porém, não se intimidou e, passado algum tempo, buscou nova aproximação. Em suas mãos trazia uma colher de cavar cheia de areia e, olhando para a professora, perguntou: *“Quer um pouco?”*. A professora argumenta: *“o que é isso?”*, no que Fernanda responde: *“é café”*. A professora, então, diz que adora café e entra na brincadeira imagética de Fernanda, fazendo de conta que estava tomando o café oferecido pela criança, e complementou dizendo *“Hummm... que delícia!”*. Fernanda saiu (ainda desconfiada), retornando em seguida, e propõe para a professora que tomasse um pouco mais, porque o outro café estava sem açúcar. E assim, a professora – mesmo estando do lado de fora da caixa de areia – participa da brincadeira e Fernanda, então, com sorriso nos lábios, vai tecendo as tramas do seu faz de conta. O diálogo continuou por mais um tempo na brincadeira de Fernanda (ou será na brincadeira proposital de Fernanda como forma de se aproximar da professora?), qualquer que fosse a intencionalidade, ela seduziu a professora.

Refletindo-se sobre o acontecido, para Fernanda, o fato de a professora ter participado da brincadeira significava o mesmo que dizer: *“Tá bom, Fernanda! Já esqueci o que aconteceu no outro dia”*. E, para a professora, ao participar da brincadeira proposta pela criança, quis, de fato, dizer: *“Ok! Está tudo bem! Eu não vou mais tocar nesse assunto!”*. Outro aspecto que mereceu reflexões foi o fato de a professora não ter entrado na caixa de areia. Pelo que se observou, as crianças não percebiam e/ou não se incomodavam pelo indicativo da não participação direta da professora. No entanto, se seguirmos as perspectivas dos autores estudados, esse momento também é fundamental no processo educativo das crianças. Assim, por que a professora limitou sua ação, se sua presença e participação enriqueceriam a atividade por ela planejada? Pode-se afirmar que a professora é uma mera

expectadora? No entanto, constatou-se que, ao ser solicitada, ela interage com as crianças, como na participação proposta por Fernanda.

Em outro momento, igualmente na caixa de areia, os meninos começaram a cantar uma música e a professora entrou no embalo: cantou junto com as crianças, contagiando a todos. Essa integração constituiu um momento muito rico.

Nas palavras de Corsaro (2002, p. 118), essa atividade é importante, uma vez que é como:

as crianças relacionam ou articulam as características locais do desenrolar do brincar ao “faz-de-conta” com as suas concepções do mundo adulto. Essa articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem. De acordo com a noção de reprodução interpretativa, argumento que através de tal apropriação, as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para reprodução do mundo adulto.

Sendo assim, Fernanda, ao brincar, subverteu os acontecimentos anteriores a seu favor, pois não havia agradado a professora nem os colegas com sua atitude ao agredir o Nicolas. Dessa forma, como posiciona Ferreira (2004, p. 63), nas rotinas culturais, isto é, nas culturas vivenciadas no cotidiano das instituições educativas, a criança se envolve e cria relações com os outros, e isso “confere-lhes a possibilidade de aí gerarem os (con)sensos pertinentes e relevantes para fazer parte do grupo”. Foi na brincadeira que Fernanda encontrou uma maneira para conquistar a professora. Ao mesmo tempo em que a envolveu em sua brincadeira, “treinou” a vida adulta.

Compreende-se que, no universo infantil, fazer parte de um grupo envolve não somente as relações com o outro, mas também a aceitação. Fernanda sabia, e por isso propôs a brincadeira.

Em outra ida ao campo de pesquisa, a atividade desenvolvida era livre. As crianças podiam brincar do que quisessem, então, Fernanda pegou um livro, sentou-se em um dos pufes existentes na sala de aula do CEI, ao lado da parede de espelho, cruzou as pernas e viajou no mundo da imaginação. Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 26) “O ‘mundo do faz de conta’ faz da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado as coisas” (grifo do autor). Sendo assim, Fernanda leu para a Fernanda que estava do outro lado do espelho. Fazia de conta que era a professora. Imitava direitinho, gesticulava, fazia caras e bocas [caretas]: “... *era uma vez uma casa que tinha um amiguinho que estava embaixo da cama...*”. Olhava-se novamente no espelho e brigava porque a Fernanda do outro lado do espelho não prestava atenção às imagens do livro que ela, como se fosse a professora, estava mostrando, dizendo: “*eu já falei pra você ficar quieta e ouvir... já falei, viu?! Eu não*

vou falar de novo!”, repetia Fernanda. Ela representava o ser professora, conforme podemos observar na imagem abaixo, expressando conhecimento produzido socialmente e por ela reelaborado, pois, “nas práticas realizadas, as crianças aprendem” (KRAMER, 2006, p. 810).

Figura 35 – Fernanda por Fernanda.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Ressalta-se que a sala estava movimentada. Os meninos estavam sentados atrás dela, “a mil por hora”. Falavam alto a respeito de um livro que lhes havia chamado a atenção, mas ela, Fernanda, não estava mais ali; parecia que fora abduzida para outro universo. Seu mundo agora é ulterior, como se tudo ficasse em suspenso até à sua volta. Nesse momento, a reflexão era o quanto Fernanda estava representando a realidade, (re)significando ações por tantas vezes já vivenciadas por ela ao relembrar as práticas da professora. Fernanda é uma criança muito criativa. Observando-a, buscou-se atentamente empreender qual o seu entendimento dessa realidade e tentar compreendê-la em sua interação consigo. Fernanda estava ali, presente fisicamente e, ao mesmo tempo, distante em seu universo particular, no mundo do “faz-de-conta”, no “mundo da imaginação”.

Ao se analisar esse episódio, notou-se que Fernanda poderia participar de qualquer outra brincadeira e com outras crianças, porém, optou por brincar sozinha. Ali, solitariamente, estava conversando com a Fernanda do outro lado do espelho. Pergunta-se, então: o que representava para Fernanda a outra menina do lado de lá do espelho? Seria criança-estudante,

ou a criança-ausente? Em que momento se confundia com a própria Fernanda contadora de história ou com a Fernanda professora? Mais do que isso, o modo de ser professora de Fernanda indicou algumas questões. Ser professora é fazer o outro silenciar, é chamar a atenção? Que tipo de educação está sendo mediada? Como superar essas representações de ser professor? São algumas questões que se deve colocar frente àqueles que observam situações assim, em seu cotidiano. Essas ações indicam, também, as imagens do que é o “mundo escolar”, mundo em que o outro, professor, é quem tem voz autorizada: “já te falei”.

Outra atividade observada no campo de pesquisa desempenhada por Rafael é em “apenas um *click*”. Rafael, com a câmera fotográfica da pesquisadora em punho, sai pelos espaços do CEI e vai fotografando tudo o que encontra pela frente. Durante o período de pesquisa, sempre que via a pesquisadora com a máquina fotográfica em mãos, Rafael pedia: “... *por favor, deixa eu tirar foto, só uma, por favor*” (de mãos postas como em oração), ele pedia.

Então, certo dia, o fotógrafo seria ele, e não mais a pesquisadora. Como repórter fotográfico saiu à câmara a fotografar os amigos e os espaços que julgava importante ou que tivesse significação para ele. Para Rafael, a imagem refletida na lente da câmera fotográfica o encantava mais que tudo. Para ele, de repente tudo se tornou tão mágico, tão encantador que fotografou inclusive sua garganta. Algo fantástico. Fotografar a si mesmo, buscando ver o Rafael por dentro. Foi o que respondeu quando questionado pela pesquisadora. A seguir, imagens fotografadas por Rafael.

Figura 36 – Imagens a partir do “olhar” de Rafael.

Figura 1

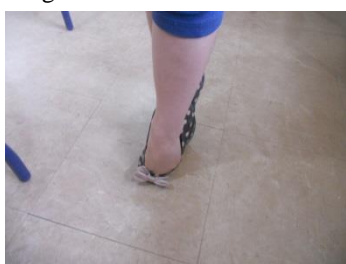


Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

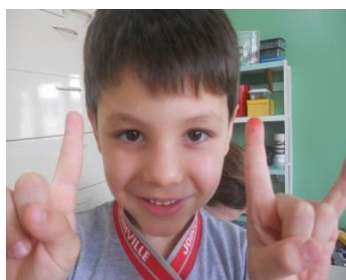
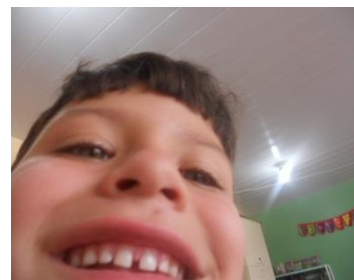


Figura 9



Fonte: Registro fotográfico realizado por Rafael Lúcio³³ (2013).

Quando se trata de criar, a imaginação das crianças vai além do óbvio. Elas são *experts* no assunto, e Rafael demonstrou claramente ao apresentar as imagens capturadas através das “lentes do seu olhar”. Quais as relações que ele estabeleceu ao fotografar? Qual o diálogo entre as imagens e as situações que estavam no imaginário de Rafael? Fatos que marcaram ou marcavam o seu cotidiano? O que essas imagens representavam para ele? Quais os sentimentos ali representados? Essas eram indagações que se faziam presentes ao ver as imagens que Rafael capturou. Quais os significados que essas representações tinham para Rafael? Mais que emoções?

Ao perguntar para ele sobre o porquê de fotografar as pernas de Anne Sophie (Fig. 1), Rafael prontamente explicou que ela estava dançando como bailarina, daí bateu a foto. E as mãos, de quem seriam? (Fig. 2) Respondeu que era de Davi, e que bateu a foto assim mesmo, porque ele não queria bater a foto:

Por isso bati. Daí eu vi a Laís pegando o jogo, ali na estante, e tirei dela também (Fig. 3). Depois o Lorenzo ‘tava brincando com os carrinhos do pneu (Fig. 4), bati dele, e daí a professora ‘tava arrumando a Gabriela (Fig. 5), bati delas, e daí a Ana ‘tava dançando ali no espelho (Fig. 6), bati também, e aí o Lorenzo mostrava o dente dele que caiu e eu bati mais uma vez (Fig. 7). Pedi para o Nicolas fazer uma cara legal, e eu bati a foto dele, também (Fig. 8), e daí virei à máquina pra mim e bati de mim, também (Fig. 9), e foi assim que fiz. (Anotações no diário de bordo, em 26/11/2013)

Quando questionado por ter se fotografado, Rafael respondeu: “*é pra você ficar com lembrança de mim. E porque gosto de bater foto dos amigos e da aula e da professora e de você e de tudo*”.

³³ Rafael Lúcio, criança que faz parte da turma do II período da educação infantil pesquisada. Nesse dia ele estava participando de uma atividade proposta pela pesquisadora, intitulada: “Apenas um *click* - Hoje o repórter sou eu”. Rafael saiu clicando tudo o que encontrava pela frente. Inclusive não perdeu a oportunidade de clicar os colegas brincando de mercadinho.

Para Rafael, ao representar por meio da captura das imagens as pessoas com as quais compartilhava o dia a dia no CEI, seus amigos, os espaços que conhecia tão bem, a professora, demonstrava o carinho que nutria por eles. Ele falava com encantamento das fotos que tirou. Ficava evidente em sua fala e em seus gestos que havia mais do que simplesmente um menino e uma câmera fotográfica saindo pelos espaços do CEI a fotografar fatos e pessoas. Havia uma interação, uma relação de afeto, de carinho pelas pessoas de sua convivência. As interações eram fortes e marcantes entre Rafael e os colegas, certamente lembranças que ficarão gravadas em sua memória para sempre. Rafael não ingressou com os demais colegas na escola de ensino fundamental vizinha ao CEI. Foi para outra instituição, localizada próxima à sua residência. Ele estava ciente de que não continuaria no ano seguinte com o mesmo grupo. Sempre que esse assunto vinha à tona, ele prontamente justificava que iria para outra escola e que não iria à dos amigos. Talvez por isso a insistência em fotografar, em registrar os momentos mágicos.

Ao olhar as imagens, pode-se ficar perplexo diante de algumas, mas ao se escutar Rafael, todas as imagens ganham vida, se tornam cognoscíveis. Esse fato reforça a observação de tantos outros pesquisadores, ou seja, é fundamental escutar a criança, compreender sua lógica e não apenas ignorá-la ou tratá-la como alguém de uma cultura inferior. Nas palavras de Leontiev (2012, p. 121), “durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. Foi o que buscou Rafael em sua forma de se relacionar consigo e com os demais.

Nesse sentido, é importante compreender como ocorrem as interações entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas, como as significam e como as vivenciam, não somente nas interações interpessoais, mas também nas interações com os espaços dos quais fazem uso. Essa será a próxima subseção, a qual permitirá uma discussão a partir das interações infantis em seu contexto educacional.

4.2 Vivências e experiências nas interações: possibilidades no interior das instituições educativas

O dia estava lindo! Ensolarado e com boas energias, propício para se aventurar a um mundo novo, o início da pesquisa de campo. Este seria o primeiro de muitos outros encontros. Um grande desafio. A ansiedade era extrema. A imaginação fluía solta

em como seria estar em cena com as crianças. Chegar ao Centro de Educação Infantil, o qual já havia sido contatado anteriormente. No primeiro momento, ao chegar ao CEI, um misto de sentimentos e emoções tomaram conta da pesquisadora. Seria o primeiro contato com as crianças, conhecê-las tornava aquele instante excitante. Logo que se chegou à unidade que seria pesquisada, a secretária do CEI, juntamente com a diretora, com um sorriso no rosto se aproximando desejaram boas-vindas. O gesto carinhoso fez com que a pesquisadora ficasse mais tranquila. A Secretária, encaminhando-se para sala de aula, apresentou a pesquisadora para as crianças. A professora já havia conversado sobre uma pesquisa e que ficaria com eles por um tempo uma pessoa para fazer uma pesquisa. No momento que se chegou à sala de aula, as crianças estavam em horário de atividade livre. Brincavam com massinha de modelar em mesinhas, em grupos de quatro e três crianças. No momento, não perceberam a presença da pesquisadora, até a professora pedir para que prestassem atenção para a visitante que gostaria de conversar um pouquinho com elas. Nesse momento foi-lhes apresentado como seria estar presente com elas durante o semestre, o tempo de pesquisa e, explicando o motivo da presença em sala de uma pessoa diferente, que tinha como objetivo a participação delas nesta pesquisa, e que elas teriam um papel fundamental e de muita importância. A pergunta feita para as crianças foi se a pesquisadora poderia contar com suas participações. Para surpresa e tranquilidade, as crianças foram bastante receptivas, curiosas e conversadeiras. Logo estavam ao redor da pesquisadora fazendo mil perguntas, na maior interação. (Anotações do Diário de Campo – 05/09/13)

Segundo o dicionário online de português³⁴, interação é o “diálogo entre pessoas que se relacionam ou que possuem algum tipo de convivência”. De certa forma, interação é a ação entre pessoas ou coisas em que haja interesse comum, uma influência recíproca. Nesse sentido, pode-se observar que é por meio das diversas atividades de interação, conforme destaca Borba (2012, p. 67), que “as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação”.

As crianças, por meio das relações oportunizadas pela convivência diária, vão construindo relações, agrupando-se por afinidades, criando e recriando comportamentos. As relações vão se solidificando pelo fazer cotidiano nos encontros possibilitados no interior das instituições por elas frequentadas. Os estímulos entre si são facilmente percebidos quando estão envolvidas nas diversas atividades, ora em sala de aula, em atividades livres ou dirigidas, nos espaços externos ou, ainda, quando nas participações em aulas de educação física ou de arte educação³⁵.

As crianças da educação infantil vão à biblioteca sempre às sextas-feiras escolher livros para levar para casa a fim de ler com os pais no fim de semana. Nesse dia em especial (anotações do diário de bordo, 13/09/13), pôde-se observar mais de perto Bruna e Beatriz, em conversa distraída, sentadas do lado de fora da biblioteca, esperando pelos demais colegas.

³⁴ Dicionário online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/interacao/>>. Acesso em: 1º set. 2014.

³⁵ Arte Educação é uma disciplina que faz parte do currículo do primeiro ano do ensino fundamental. Tem uma professora especialista na área de conhecimento específico para ministrar a disciplina.

Trocavam ideias a respeito do livro que cada uma acabara de escolher. Bruna perguntava a Beatriz: “*Bia, quer que eu leia para você? Eu posso contar a história do meu livro. É sobre o passarinho vermelho. Eu conto do meu jeito e depois tu conta o teu*”. E antes mesmo que a amiga pudesse responder, já estava lendo para ela. Bruna possui grande liderança entre as crianças que frequentam o CEI. Nas imagens abaixo, Bruna está lendo/contando a história para Beatriz.

Figura 37 – Bruna e Beatriz em momento leitura.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

A partir dessas imagens, compreende-se o contexto da educação infantil e as relações estabelecidas pelas crianças. Outro momento interessante nesse dia é quando Kevin folheia o livro de literatura e vai contando [lendo] para Ana Flávia e para Laís. Ele faz de conta que está lendo e elas participam da leitura, colocando-se como as personagens e dialogam entre si e com a pesquisadora. Laís fala: *Eles caíram no fogo* (sobre as personagens). Ana Flávia: *Ela e ele são namorados*. Laís: *Eu sou aquela menina lá* (apontando para a menina do livro) *que fez o fogo*. Ana Flávia diz, então: *Eu já sei ler. É de verdade* (olhando para a pesquisadora e interagindo). *Já sei, você sabia?* Pesquisadora: *Já? Como você sabe que já sabe ler?* E, Ana

Flávia: *Já sei... sabendo... né [risos]? É, mas... bem pouquinho.* A pesquisadora complementa: *Hum... você é bem sabida, Ana!*

No ensino fundamental, as crianças também têm acesso aos livros literários. Frequentam a biblioteca da escola, igualmente como na educação infantil, uma vez por semana, e da mesma forma levam o livro de literatura para casa. Na imagem abaixo (Figura 38), estão Helena e Laís folheando o livro curiosamente, agora já no primeiro ano do ensino fundamental.

Figura 38 – Helena e Laís lendo.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

O momento da leitura é fascinante para as crianças. É bem aceito. Ir à biblioteca, poder escolher e folhear os livros provoca encantamento. As crianças em sua maioria se sentem bem porque sabem que para integrar o mundo letrado, deve-se inicialmente buscar a identificação com ele, e é por meio da leitura que há a decodificação.

Para Paulo Freire (2013, p. 85), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. E assim, nessa busca dos encontros favorecidos pela interação entre o eu e o outro imbuído no mesmo espírito curioso que reside na criança é que se desenrolaram várias atividades em conjunto.

No dia do brinquedo³⁶, a criança tem o privilégio de trazer para a escola algo seu – ora para brincar com seu objeto favorito, ora como moeda de troca, de negociação – para brincar com o brinquedo do outro, é necessário ter algo seu para oferecer ao outro. Laís traz uma

³⁶ Este episódio ocorreu quando as crianças ainda estavam na educação infantil.

tartaruga verde, de tecido. Ela mostra para a pesquisadora o brinquedo que trouxera de casa e pergunta se a pesquisadora quer brincar com ela. A conversa é interrompida por Fernanda, que pede para a pesquisadora mediar um conflito entre ela e Gabriela. Gabriela não permite que Fernanda brinque em seu grupo, já formado por Bruna, Júlia e Rafael Lúcio. Gabriela, nesse momento (porque em outros a líder é Bruna, ou seja, na maioria das vezes a Bruna é quem lidera as brincadeiras e dificilmente permite que Fernanda brinque com elas), é a líder e não quer que Fernanda participe, dizendo: *Não, você não vai brincar com a gente, Fernanda! Porque já tá tudo certo, agora não cabe mais você. Brinca com alguém!* E Bruna complementa: *Ah! É, é, vai procurar outras pessoas.* Olhando para a pesquisadora, diz: - *Ela é muito chatinha.* Fernanda sai, mas não se conforma e não aceita o não: vai em direção da professora para que esta interfira no grupo já formado e a ajude a fazer parte da brincadeira. Fernanda só quer brincar se for com aquele grupo.

De acordo com Ferreira (2004), os encontros entre as crianças proporcionam situações privilegiadas de socialização, porém, dependendo de como as crianças agem, pensam e se comportam em situações acordadas entre elas, pode ocorrer que determinada criança não seja aceita pelo grupo imediatamente ou até mesmo pode ser excluída da brincadeira que esteja se desenvolvendo. É o que ocorreu com Fernanda, que, por não participar da brincadeira, chora, faz beicinho e não tem jeito, a professora é quem faz a mediação. Nesse instante, ela conseguiu ser inserida. Momento depois está novamente a pedir a interferência da pesquisadora e/ou da professora para que as colegas permitam que faça parte da brincadeira.

Figura 39 – Fernanda brinca sozinha.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Fazendo uso das palavras de Campos (2008, p. 39), “quais crianças são ouvidas dentro de um grupo: são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo?”. Observou-se em vários episódios durante a pesquisa que Fernanda não era muito aceita pelo grupo, não possuía liderança e dessa forma, em muitas ocasiões, preferia brincar sozinha, ou talvez brincar sozinha fosse a sua única opção que tinha, tendo em vista que o grupo com que ela desejava brincar não permitiu sua entrada. Assim, não tendo voz nas interações entre as crianças, recorria sempre às intervenções, ora da professora, ora da pesquisadora.

Corsaro (2011, p. 161) destaca que:

a criança para obter acesso a grupos de brincadeira, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras.

Participar das brincadeiras requer geralmente argumentos altamente sofisticados para convencer os colegas de sua aceitação, o que se apresenta como uma tarefa por vezes penosa. Em vários outros eventos observados em campo, notou-se Fernanda brincando sozinha. Não foi só com esse grupo que houve resistência à sua tentativa de acesso; em muitos outros episódios percebeu-se que Fernanda não era aceita. Fernanda já tinha experimentado situações dessas anteriormente e sabia que, para fazer parte do grupo, teria que fazer concessões, mas ela, em muitas ocasiões observadas, não se submetia. Dessa forma, gerava alguns atritos e recusa do grupo em aceitá-la. Tendo pouca opção, preferia brincar solitariamente, o que justifica o episódio de estar brincando na frente do espelho com a Fernanda do outro lado do espelho (Fig. 35).

Em outro momento em campo de pesquisa, uma atividade proposta pela pesquisadora foi a da brincadeira de repórter. Era uma quarta-feira (23/10/13), dia de aula com a professora volante³⁷ Carolina. Nesse dia, propôs-se às crianças uma brincadeira diferente, a qual se denominou “Um dia de repórter!”. Consistia basicamente em uma das crianças ser o repórter e as demais participarem como as entrevistadas. Não havia perguntas pré-determinadas, eram perguntas livres. A atividade teve como objetivo entender como a criança se percebe no grupo e como percebe os demais que fazem parte do seu dia a dia. Em sua fala, isto é, em seu

³⁷ O professor volante atuante na educação infantil supre o professor regente quando este está em hora-atividade. A hora-atividade foi estabelecida no Município de Joinville pelo Ofício Circular nº 032-GAB-2009, de 15 de outubro de 2009. Determina o cumprimento, a partir de 2010, do que estabelece a Lei Complementar do Estatuto dos Servidores nº 266/08, artigo 42, ou seja, que todo professor terá direito a 20% de hora-atividade (Dados informados pelo setor de RH da Secretaria de Educação).

discurso, evidenciará quais os seus interesses ou quais as questões que a incomodam, ou ainda sobre as preferências de amizades, uma vez que a escolha dos entrevistados, de igual modo, foi livre, objetivando dar “voz” às crianças e permitir-lhes o direito das escolhas, sem intermediação do adulto, determinando o que fazer e como fazer. Qual a melhor hora para isso ou para aquilo? Não! Seria diferente! A criança criaria o seu roteiro. Poderiam falar sobre qualquer temática, assuntos de seu interesse.

Seria uma maneira de ouvir o que a criança tem a dizer. Campos (2008, p. 41) destaca que “é preciso relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem o seu cotidiano”. Nesse quesito, é preciso se questionar e indagar se a criança de fato não acaba respondendo o que se quer ouvir, isto é, se o adulto da relação não acaba direcionando suas respostas. Esse é um exercício que deve ser feito quando se pesquisa com/sobre crianças. Ainda conforme Campos (2008, p. 41): “Quantas outras respostas dariam se não tivessem sido limitadas em seu potencial de expressão? Como reagiria uma criança de outro meio social a essas mesmas condições impostas às crianças daquela instituição?”. Todas essas dúvidas e incertezas permearam o campo de pesquisa enquanto se esteve a pesquisar. Por esse motivo, como citado por Campos, é que se buscou nessa atividade deixar a criança falar por si mesma. Para Rocha (2008, p. 45), “é essencial incluir a criança nas decisões sobre os próprios procedimentos”.

Sendo assim, buscando na compreensão de seus interesses apreenderem através de sua “voz”, nuance dos seus pensamentos e de seus dizeres, foi que se propôs tal atividade. Ressalta-se que o importante para que a atividade se desenvolvesse o mais coerentemente possível seria deixar que as crianças se sentissem bem à vontade, sem pressão. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 16) destaca que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. Por outro lado, nas palavras de Charlot (2000, p. 39), “o indivíduo social é concebido como um *ator* dotado de uma *subjetividade* e não mais como um simples agente” (grifo do autor). Para tal proposição, foi necessário elevar as crianças da condição de simples agentes para a condição de atores principais.

Diante do exposto, iniciou-se a atividade, primeiramente negociando com as crianças quem seria o repórter. E, claro, todos queriam ser. Foi então que Rafael Lúcio teve uma brilhante ideia, sugerindo que se fizesse um sorteio e que assim seria o mais justo. Perceberam? Rafael só tem seis anos. Feito, o primeiro sorteado foi Vinícius. Seria o repórter. Ele queria muito ser o repórter. Iniciou a brincadeira escolhendo para quem destinaria as perguntas. Escolheu Joaquim para ser o entrevistado: Vinícius: “*De quem tu mais gosta,*

Joaquim?”. No que Joaquim responde: “Hum!!! Nicolas Dias (...)”. E Vinícius: “De que brincado tu mais gosta no parque?”. Joaquim, da mesma forma, responde: “Do tobogã...”. Então, Vinícius: ????. “Xiiii!!! Emudeceu!”, diz Rafael.

E Vinícius aos pouco foi ficando tímido, encabulando-se e colocando o dedo na boca realmente emudeceu. Vinícius, então, diz que não quer mais participar e vai brincar com outros meninos. Ana Flávia, antecipando-se, propõe ser a próxima repórter e assume o posto prontamente. A primeira a ser entrevistada por ela é Anne Sophie. Ana Flávia pergunta: “Annie, você gosta de quem?”. Anne Sophie: “De você, e da Bruna, e da Fernanda May e da Gabriela...”. Ana Flávia continua: “Annie, de quem tu mais gosta, é de quem?”. Anne Sophie: “Hum... vou pensar... hum...”. Ana Flávia continua: “Fala, vai... fala, Annie... diz, Annie!”. E Anne Sophie, prontamente: “É difícil, ‘pera aí, deixa eu ‘vê’. Já sei, é da Eloá” (risos). Em seguida, Ana Flávia resolve, então, entrevistar Bruna. Ana Flávia para Bruna: “Bruna, de quem tu gosta?”. Bruna: “De quem eu gosto mais?”. Ana Flávia: “É?!”. E Bruna: “Deixa eu ver! Como assim?”. Ana Flávia: “Assim, oh! Quem é tua amiga. Quem tu gosta mais?”. Bruna: “Eu gosto mais é da Eloá”. Ana Flávia: “Tá, mais quem mais tu também gosta? Quem que tu acha legal?”. Bruna respondendo diz: “Gosto de ti também... oras, claro né? A gente sempre brinca junto...” (Balançando os ombros).

E Ana Flávia sai toda satisfeita com a resposta de Bruna. Nas palavras de Ferreira (2004), as ações das crianças individualmente não têm sentido algum, só possuem significado a partir da relação com o outro, quando passam a fazer as negociações e as concessões passam a ser decifradas e “(re)interpretadas com outros através de interações sociais capazes de construir continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações e de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre ‘pares’” (FERREIRA, 2004, pp. 59-60, grifo da autora).

Obviamente que Ana Flávia queria ouvir se ela é importante nas relações estabelecidas pelo grupo, ou seja, nas relações de pares. Por várias vezes essa foi uma das questões de perguntas. “Quem tu acha mais legal?”. Compreende-se por meio desse discurso, feito por Vinícius e por Ana Flávia, a necessidade de serem aceitos pelos demais em suas relações, fazer parte da cultura do grupo. Ainda segundo Ferreira (2004, p. 59), focalizar as relações entre crianças implica “reafirmar o pressuposto interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si senão quando este é construído e partilhado socialmente nas interações que os indivíduos estabelecem”.

Nesse sentido, o ser aceito pelo outro é uma necessidade do sujeito humano, pois é nas interações que os sujeitos são constituídos, aprendem e se desenvolvem. Dessa forma,

justifica-se a dificuldade de Fernanda em aceitar a “negação” das outras crianças em incluí-la em suas brincadeiras, isto é, em “constranger ou a obrigar os participantes a alinhar as suas ações em conformidade, sob pena de se verem excluídos” (FERREIRA, 2004, p. 65). Isso demanda o não fazer parte, o não pertencimento ao grupo em suas relações, ou seja, se não houver negociação, não há inclusão no grupo de pares. Essa situação revela para o adulto o quanto são difíceis às negociações no “mundo infantil”, ainda que não se neguem as relações que as envolvem e que, todavia, são relações que não se produzem sozinhas (FERREIRA, 2004). É importante que o adulto compreenda que as relações das crianças não são efêmeras ou pouco complexas, como se imaginava anos atrás. Ao contrário, essas ações das crianças exemplificam complexas relações independentes de seus níveis de desenvolvimento ou habilidades específicas. A exemplo do mundo dos adultos, as crianças demonstram, em suas atividades cotidianas, quem são os aliados, quem são os amigos, em qual grupo os adultos de convivência da criança estão inseridos. É importante olhar para os sujeitos que fazem parte da rotina diária da criança, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, como sujeitos históricos, sociais e afetivos, respeitando-os em todas as suas dimensões e considerando as mais variadas formas de agir que as crianças possuem. Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 22), “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Portanto, deve-se oportunizar para as crianças vivências não somente individuais, mas propiciar experiências na coletividade, pois na singularidade de suas tessituras, nas múltiplas formas de agir em “*suas ações e significações dentro do contexto de relações*” (ROCHA, 2008, p. 49, grifo da autora), as crianças vão se apropriando da cultura entre e sobre pares.

Ao se adentrar no contexto da educação infantil, o que se pôde perceber em relação aos espaços foi que o CEI possui um pátio externo espetacular:

muito bem cuidado, com vários outros espaços integrados em um só. São os cantos temáticos. Um destes é o jardim denominado “Jardim das Descobertas”, e que posteriormente pode-se constatar ser um dos lugares preferidos pelas crianças. Há uma grande interação entre as crianças e este espaço. Neste jardim há um laguinho com uma roda d’água, fazendo aquele barulhinho fantasticamente relaxante. Outro espaço de igual importância é o parque, em que as crianças podem extravasar, correr, pular, cantar, imaginar, brincar e se relacionar. No Centro de Educação Infantil, as paredes também são espaços de interação, são reveladoras, expõem-se nelas as múltiplas atividades desenvolvidas pelos principais atores presentes neste contexto: ‘as crianças’. Estes espaços incentivam as crianças a mil aventuras. Sentir-se acolhidas, felizes e encantadas é o que proporciona cada canto na educação infantil (Anotações do diário de bordo, 05/09/2013).

Barbosa e Horn (2008, p. 48) destacam que “a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores”.



Nesse sentido, pode-se verificar que os espaços na educação infantil são pensados de forma a contemplar os sujeitos que estão naquele contexto e nas práticas educativas presentes. Dito de outro modo, as crianças que frequentam aqueles espaços podem experimentar as múltiplas linguagens produzidas individual e/ou coletivamente. Barbosa e Horn (2008, p.

48) afirmam ainda que:

O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo — adultos e crianças (BARBOSA & HORN, 2008, p. 48).

As relações com o espaço e com os outros era oportunizada na educação infantil de maneira tranquila, pois a professora possibilitava às crianças maior autonomia. Isso não significa dizer que a professora não tinha intencionalidade, porém era outra forma de interação, de se relacionar com elas. A liberdade com que as crianças exploravam cada canto dos espaços externos e as variadas maneiras eram visíveis. Nas imagens, pode-se observar a relação das crianças com o ambiente, com os espaços, com a conquista da liberdade, com as interações possibilitadas e produzidas nesse meio (BARBOSA & HORN, 2008). As crianças gostavam e se deliciavam particularmente nesses momentos. Enquanto frequentavam a educação infantil, todos os dias tinham uma atividade fora da sala. Um dia iam ao parque, em outro brincavam na



caixa de areia, no Jardim das Descobertas e também na casinha de bonecas. Para cada dia uma

temática diferente. Ali as crianças corriam, subiam em árvores, viravam cambalhotas, andavam descalças e pisavam na grama, incluindo o rolar na grama, conforme citara Felipe.



Para Beatriz, Ana Flávia, Henrique e Joaquim, o que mais os atraía enquanto estavam na educação infantil era justamente subir nas árvores. As crianças gostavam muito e dialogavam dizendo: *“Hoje vou subir mais alto que você!”*, falava Henrique para Joaquim. E Ana Flávia retrucava: *“Se você subir muito alto, pode cair e daí vai se machucar, e a tua*

mãe vai brigar com você e a professora também não vai gostar nadinha disso”. *“Ei, Ana, você sabia que eu já subi bem mais alto lá na casa do meu avô? E a minha mãe nem brigou comigo!”*, assim falava Joaquim. Beatriz apenas se limitava a ouvir a discussão dos amigos. Nesse instante, chega a professora e pede para que tenham mais cuidado, pois podem cair. Então, Ana Flávia mais que depressa olha para Joaquim e diz: *“eu não falei, eu não falei, que a profe ia falar que não pode! Eu falei, viu?!”*.

Ao chamar a atenção das crianças, a professora de fato estava preocupada não em limitar as brincadeiras delas, mas o próprio cuidado.

Quanto ao uso dos espaços no ensino fundamental, estes se limitavam a uma vez por semana as crianças irem ao parque, a utilização da quadra esportiva durante as aulas de educação física, o uso do pátio no início das aulas e durante o intervalo do recreio.

Notadamente, a criança permanecia na escola de ensino fundamental por quatro horas diárias e, na maior parte do tempo, seu espaço de interação e aprendizagens se limitava no exercício das atividades em sala de aula.



Figura 40 – Crianças no Parque da EMEF.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

Por outro lado, entende-se que de nada adiantaria estipular o dia do parque ou o dia do brinquedo se este fosse utilizado de forma didatizada. É importante ressaltar e compreender, conforme Madalena Freire (1983, p. 15), que “o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado” deve propor as aprendizagens e as interações que os espaços oportunizam, e isso, de fato, é o que se deve levar em consideração. São muitos os ganhos em termos de experiências e aprendizagens quando se possibilita todo o envolvimento das crianças com os espaços, consigo mesmas e com os demais sujeitos que fazem parte de sua rotina diária de convivência, e essas relações são importantes “para o seu próprio crescimento”. Nesse momento é a criatividade, a imaginação e os modos de se viver a infância nos espaços educativos o que mais impera para a criança. É respeitar a infância. São os modos de se relacionar com a criança e oportunizando vivências coletivas de interação, seja com o meio ambiente ou com o outro. Portanto, são os modos de significação do mundo o que importa de verdade.

As terças-feiras eram destinadas às brincadeiras na casinha de boneca. Dentro dela havia uma enormidade de brinquedos que as crianças utilizavam para brincar. Em uma das terças-feiras (19/11/13), Bruna, Eloá, Laís, Ana Flávia, Felipe, Davi e Anne Sophie prepararam os brinquedos para começarem a brincar de casinha. Inicialmente montaram uma cozinha com mesa, cadeiras, pratos e talheres para a brincadeira. Geralmente Bruna é a mãe, Eloá, por ser a menor, é a filha mais nova (às vezes ela é o bebê). Nos guardados da casinha de boneca há um carro azul em que as crianças entram e saem a pedalar. Nesse dia, Eloá entrou no carro, pegou sua mochila, deu “tchau” para a mamãe Bruna e saiu toda faceira para

ir para a escola. Ana Flávia varria a casa e Anne Sophie alimentava a boneca fazendo de conta que era o bebê. Laís pergunta se a pesquisadora quer brincar. As demais meninas concordaram com que a pesquisadora participasse também da brincadeira, só que o papel seria de filha mais velha, por ser a maior de todas, justificou Laís. As meninas faziam bolo de areia úmida e preparavam a mesa para o café da tarde. Gabriela, que se juntou à brincadeira mais tarde, também queria tomar café com bolo. Bruna, a mãe, chamava todas para que se sentassem à mesa porque o bolo de chocolate já estava pronto. Olhando para Laís, perguntou: “*Filha, você quer bolo de chocolate? Você quer com café ou com suco?*”. Laís: “*Mãe! Quero suco de laranja e quero bolo de chocolate*”. Bruna: “*Tá bom, então vem!*”. E Laís, continuando o diálogo, pergunta: “*E a irmã mais nova, onde tá, mãe?*”. Bruna diz: “*Tá na escola! Já, já, ela chega! Daí ela come bolo, também!*”. Nesse momento, vem chegando Eloá em seu carro azul, retornando da escola. “*Oi, mãe, também quero bolo!*”, ela diz. As meninas brincavam e faziam de conta que comiam o bolo. Conversavam, riam, cuidavam das bonecas como se fossem as filhinhas, trocando de roupa. Limpavam a casa. Cada uma executava a tarefa que a mãe [Bruna] solicitava.

Por meio das mais variadas possibilidades de experiências, Segundo Madalena Freire (1983, p. 15), é que, se “a *prática educativa* tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo e o afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (grifo da autora). Nesse sentido, deve-se incentivar a utilização dos espaços para diferentes vivências, onde a criança, como sujeito de sua própria aprendizagem, avança com autonomia na busca de experiências e interações que respondam a sua curiosidade, alargando sua capacidade de pensar, comunicar-se e compreender o mundo ao seu redor.

Figura 41 – Meninas brincando de casinha.



Fonte: Registro fotográfico realizado pesquisadora (2013).

As crianças permaneceram na brincadeira durante o tempo em que estiveram no espaço externo, próximas à caixa de areia.

Durante o período da pesquisa, foram poucos os momentos em que se observou a falta de interação entre as pessoas. Elas sempre estavam em movimento. Havia interação entre as crianças, entre os adultos ou entre os espaços e até em relação às famílias que participavam das atividades das crianças durante o período em que estavam na educação infantil.

No ensino fundamental, essas interações se restringiam mais ao espaço da sala de aula, e havia pouco uso dos espaços externos. Nesse sentido, a pesquisadora constatou o que a pesquisa indicou: que durante as atividades com o brincar ou com os brinquedos e nas relações que se estabeleciam entre as crianças e a professora, essas interações eram marcadas pela forte presença da professora com o comando das atividades, no sentido de dirigir e de comandar o que as crianças podiam e/ou deviam fazer. Qual a atividade a ser desenvolvida e em qual ritmo deveria ser executada? Conforme a indagação de Leontiev (2012, p. 119), “Qual tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo?”. E o próprio autor destaca: “Ela nada mais é que a atividade comumente chamada ‘brincadeira’” (grifo do autor), dada a relevância da atividade lúdica no processo de aprendizagem das crianças.

Ressalta-se ainda que, em “sala de aula”, no espaço das quatro paredes, inclusive quando as crianças estavam na educação infantil, as atividades se mostraram distintas das interações que ocorriam no parque e nos demais espaços externos. É interessante questionar: por quê? Seria porque o espaço da sala de aula parece tão marcado pela lógica escolar que até

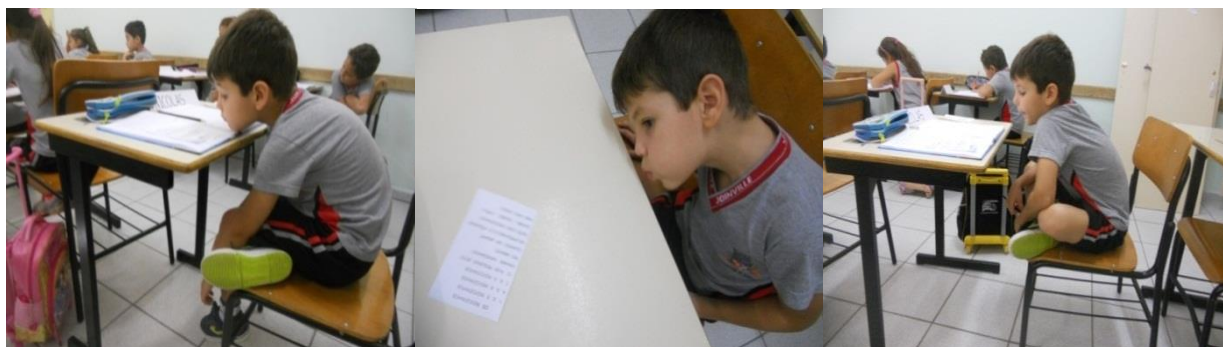
mesmo na educação infantil o espaço privilegiado da brincadeira era o parque ou ainda os outros espaços externos? Esse fator se tornou evidente por conta da similaridade entre o espaço da sala de aula da educação infantil com o espaço da sala de aula do primeiro ano, pois o que distingue esses dois níveis da educação básica é o espaço externo e o tempo de permanência nesse espaço. Na educação infantil, o tempo destinado ao parque e às brincadeiras era maior do que na escola de ensino fundamental. Na educação infantil, as crianças iam todos os dias para as áreas externas e lá permaneciam em torno de 60 minutos. A similaridade entre esses dois níveis de ensino estava presente em outras questões, como, por exemplo, a fila, que era delimitada por gênero e que se constituía numa rotina. Há que se refletir o poder disciplinador que a fila tem. Outra similaridade é quanto ao uso do uniforme, também na escovação dos dentes, nas atividades coletivas (executadas por todos ao mesmo tempo) e a mesma atividade (tanto para a criança em processo inicial de alfabetização como para as crianças já alfabetizadas).

No ensino fundamental, quando uma criança terminava uma atividade antes das demais, tinha que esperar que todos concluíssem, e somente após isso é que a professora passava para a próxima atividade. As crianças não podiam sair das carteiras e nem conversar entre si, nem com as crianças próximas. Do mesmo modo, conforme destaca Charlot (2013, p. 56), “a criança, em nossas sociedades, aprende ‘o que se faz’ e ‘o que não se faz’, nesta ou naquela circunstância determinada da vida social” (grifo do autor).

Nicolas sempre era o primeiro a concluir as atividades. Dessa forma, tinha que esperar pelos colegas. Pode-se observar nas imagens abaixo (Fig. 42) o quanto Nicolas se impacientava por ter que esperar por outra atividade. Pelas posições de Nicolas e pelos seus movimentos, observa-se que essa nova institucionalização está sendo penosa para ele, assim como para os demais. Nicolas não consegue ficar parado, como propõe o novo *status*. Nesse novo espaço, Nicolas se tornou “aluno”. Para Sacristán (2005, p. 105), “ser aluno foi e continua sendo uma experiência e uma condição social fundamentalmente dos menores³⁸, que deu a eles presença e identidade singulares, como classe social diferenciada e reconhecida”.

³⁸ José Gimeno Sacristán utiliza o termo “menor” em vez de citar o termo “criança”. Maiores esclarecimentos podem ser obtidos no livro desse autor: **O Aluno como invenção**. Artmed Editora S.A. Porto Alegre, RS, 2005.

Figura 42 – Nicolas entediado.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Nicolas se movimenta, assopra o lápis sobre a folha, sempre com os olhos voltados para a professora para não ser surpreendido. Todos escrevem no mesmo ritmo; quem termina antes espera para que todos acabem, e só então passam para a próxima tarefa.

Neste sentido, Motta (2013, p. 128) esclarece que:

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno.

Tudo é padronizado, como se todos tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem. Isso enfadonha às crianças, que não têm liberdade para se moverem e conversarem. Nesse aspecto, Garanhani e Nadolny (2013, p. 162) destacam que “o movimento é um recurso utilizado pela criança para autoconhecimento e conhecimento do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos”. Nesse sentido, tudo era novo para as crianças; eram apenas os primeiros dias de aula.



De repente, ao assoprar o lápis, a folha com o texto da música cai e, rapidamente se abaixando, Nicolas pega o papel, sempre com os olhos voltados para a professora. Olha para a pesquisadora, dá um sorriso maroto e diz: “*peguei, eu sou rápido!*”

Continua a se movimentar na carteira! Estica-se, abaixa-se, deita-se, vira de um lado, vira para o outro, senta com as pernas cruzadas, assopra o lápis sobre a carteira novamente, olha

para o novo amigo Kelvin disfarçadamente, dá um sorrisinho cúmplice e continua silenciosamente sua brincadeira solitária.

Sacristán (2005) apresenta a discussão sobre as consequências na vida escolar da criança refletindo a respeito do tempo e do espaço, ambientalismo e determinismo, hierarquização, controle de corpos, imagens da infância a partir da sociologia da infância. O autor também questiona e traça caminhos para a compreensão dos modelos de escolarização aplicados até os dias atuais. Nas palavras do autor, “não existe infância no sentido abstrato, pois cada indivíduo vive a sua de forma particular” (SACRISTÁN, 2005, p. 34). Sendo assim, como pode a escola, espaço social no qual a criança está determinada a passar grande parte das horas do dia, não considerar suas particularidades, enfileirando-as carteira atrás de carteira e ignorando suas vivências, experiências, culturas e identidades, tratando-as como iguais, homogeneizando-as, impondo a vontade e perspectiva adultocêntrica?

No dia 13 de março de 2014, Lorenzo se aproxima da pesquisadora e inicia um diálogo:

Lorenzo: *você sabe quem é um pouco descomportado?* A pesquisadora balança a cabeça e responde que não, e em seguida pergunta a Lorenzo: *quem é?*

Lorenzo: *é o Vinícius que senta lá atrás. Por que a professora fica conversando com ele e ele é totalmente descomportado. Ele é muito... muito descomportado.*

Pesquisadora: *o que significa ser “totalmente descomportado”?*

Lorenzo: *É assim, oh! A professora fala e ele não para, ele não obedece à professora.*

Pesquisadora: *O negócio é ser comportado ou ser descomportado?*

Joaquim, que estava junto e ouvindo a conversa, responde: *o negócio é ser bom! Sabe aquela professora?* [apontando para a de educação física]

Pesquisadora: *sei, é a professora de educação física.*

Joaquim: *é essa, ela disse que o meu sorriso já está aqui, oh!* [mostrando com o dedo abrindo a boca]

Pesquisadora: *e o que você acha que ela quer dizer com isso?*

Joaquim: *não sei! Não sou sabe tudo!*

Na educação escolar parece que tudo está programado. De acordo com Charlot (2000, p. 54), a educação “é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. A educação se tornaria impossível se não fosse pela troca com os outros numa interação que possibilita construir-se e constituir-se como sujeito. Joaquim compreendeu a lógica escolar. Professores, alunos, conteúdos, espaço físico, dias

letivos, calendário com metas e programação, atividades diversificadas, pode-se enumerar uma série de outros envolvimento para que um dia de aula aconteça. Porém, o que de fato se deve considerar e valorizar são as convivências cotidianas e as relações e interações que se estabelecem no contexto institucional.

Pensando acerca das questões discutidas até aqui, faz-se a seguinte reflexão: Qual o cidadão que estamos formando e para qual sociedade? Qual a concepção de criança que se possui? Qual a concepção de infância? Kramer (2006) destaca que são imprescindíveis estudos, reflexões e articulações nas questões que dizem respeito entre teoria e prática, e há a necessidade de formação de professores.

Na educação infantil também as crianças se deparam com atividades a serem desenvolvidas. No entanto, o modo de se relacionar é diferenciado, é outro. Percebe-se que na educação infantil a professora se mostrava muito mais próxima da criança, estava mais ao seu lado, ajudando-a por meio do diálogo; já no ensino fundamental, a lógica escolar que prepondera é a de estar mais distante da criança, ou seja, do aluno. Essa prática mostrou-se imperativa nos contextos pesquisados.

Não se está dizendo, em hipótese alguma, que as professoras devam fazer ou facilitar para as crianças as tarefas que lhes são atribuídas; pelo contrário, conforme destaca Barbosa e Horn (2008, p. 50), “É essencial um fazer pedagógico” que promova “[...] a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulando sua curiosidade”, para que, dessa maneira, formem suas próprias ideias a respeito das coisas ao seu redor e do mundo do qual fazem parte, promovendo interações cada vez mais complexas e problematizadoras. Para Leontiev (2012, p. 120), “Uma criança que domine o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”.

Ao se pensar a educação brasileira, imperativa ainda nos dias atuais, remonta-se a uma educação muito próxima da educação apresentada por Paulo Freire (2013): a educação bancária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p. 80, grifo do autor).

Na educação bancária, a centralidade está no professor, que é detentor dos saberes necessários para que a criança possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos. A criança tem que saber fazer; o professor não compreende que a criança ainda está se

inserindo nesse novo contexto e que, para ela, é um grande desafio esse novo espaço, as novas experiências que lhe são propostas e/ou impostas na escola de ensino fundamental. Paulo Freire (2013, p. 98) propõe uma educação libertadora, pois, “quanto mais se problematizam como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”, numa relação dialógica.

O que se deve compreender é que a criança, ao sair de uma instituição de educação infantil e ingressar no ensino fundamental, que possui uma lógica mais burocrática, continua sendo criança. Em apenas dois meses de separação entre educação infantil e ensino fundamental há uma burocratização que nesses dois meses se rompe, e a criança se vê diante de desafios e tem de enfrentá-los sozinha. Ao passar pelos portões da instituição da escola de ensino fundamental, ela tem que dar conta de tomar o lanche sozinha, escovar os dentes sozinha, ir ao banheiro sozinha, em um espaço novo e muito mais ampliado, portanto, um universo ainda desconhecido para ela. Isso sem mencionar as crianças que não estiveram em instituição de educação infantil anteriormente: para estas, o processo de escolarização se torna muito mais desafiador.

Essas características presentes no âmbito escolar foram se constituindo em paralelo com as concepções da criança em relação ao adulto e sua condição de “vir a ser” futura. Sacristán (2005, p. 42) afirma que “o adulto é que concebeu a infância como carência e impôs a trajetória em direção a seu próprio *status* como a narrativa de referência para os menores; um a priori que justificará o poder do maior sobre o menor”. Dessa forma, como imaginar a educação, senão pelo olhar do adulto? Como abrir espaço para se perceber e se ouvir o que a criança tem a dizer? Como considerar a ótica da criança?

Hoje, estudos e pesquisas avançam para a percepção da criança como ser social, com suas especificidades, características e particularidades que não são determinadas apenas por uma sequência de fases ou estágios, e sim pelas experiências e vivências promovidas pelo meio cultural, social e dialético em que estão inseridas. Portanto, a ideia de infância como etapa linear, um estado de porvir, deve ser desconstruída a partir das reflexões de que “podemos encontrar ‘outras infâncias’ vividas por sujeitos menores reais bem diferentes que possibilitam um âmbito com algumas condições de socialização muito menos favoráveis” (SACRISTÁN, 2005, p. 86, grifo do autor). A escola precisa considerar as diferentes infâncias, as diferenças individuais, e respeitar cada indivíduo desenvolvendo sua prática a partir dessas percepções. É no cotidiano que as coisas e os fatos se realizam, segundo Netto e Carvalho (1994, p. 26): “Na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto

indivíduo e reproduz diretamente a realidade social. O homem é ao mesmo tempo, singular e genérico, pois o homem é produto e produtor das relações do meio”.

O “ser humano” como produtor de cultura, ao estar inserido em uma determinada sociedade, vai se constituindo nas relações da convivência diária. Então, tanto se é determinante como determinado pelo meio em que se está inserido e pelas interações resultantes do convívio com o meio.

A seguir, será descortinado o fio condutor que leva a criança para o primeiro ano do ensino fundamental. A discussão apresentará, sob a ótica da criança, como se dá o processo de transição escolar. Quais são as percepções acerca da passagem da educação infantil para o ensino fundamental que a criança possui?

4.3 Da educação infantil para o ensino fundamental: Qual o fio condutor no processo de transição?

*Eu vou pro primeiro ano,
a minha mãe já me matriculou!
É porque também,
vou fazer seis anos, né?
Agora tenho que ir lá, e vou
pra aquela escola ali, oh!
[apontando para a escola ao lado do CEI]*

Joaquim (5 anos – 2013)

Conforme se discutiu até aqui, a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental se caracteriza socialmente pela força cultural do mundo letrado. Em busca não somente da razão de ser, mas em busca de muitas outras razões da própria existência humana é que as crianças adentram o universo escolar. Ali interagem com o novo, com o inesperado, e experimentam vivências das mais variadas entre as próprias crianças, entre os adultos e as crianças e entre os espaços e objetos que constituem esses espaços. Trocam conhecimentos sobre os acontecimentos que as rodeiam e as percepções acerca dos fatos de seu cotidiano. Criam e recriam situações, trocam risos e afetos, curiosidades e medos, dúvidas e incertezas do desconhecido e usam de simplicidades nas falas e nas ações.

É com esse espírito curioso que, ao findar o ano de 2013, as crianças percebem que o próximo ano assinalará outras experiências, bem diferentes das práticas até então conhecidas e com alguns (outros) novos amigos.

Quando as crianças ainda estavam na educação infantil, uma das questões de pesquisa era a do porquê elas mudariam de escola. A resposta de Gabriela era a seguinte: “*tô crescendo! Por isso vou pra aquela escola ali*” (apontando para a escola ao lado do CEI). Para Felipe, Henrique e Rafael, a ida para o ensino fundamental se justificava pelo fato de já terem feito seis anos e não poderiam mais ficar na educação infantil, pois aos seis anos deveriam ir para a escola de ensino fundamental. Para Joaquim, ir à escola significava aprender a ler e a escrever, e esse fator é o que preponderava no discurso da maioria das crianças.

De acordo com Sacristán (2005, p. 182), “as práticas de leitura e escrita nas escolas adquirem formas e um significado especial; por isso socializam o leitor-aluno de uma forma singular. As modalidades de ler e escrever nas salas de aula se constituem em modos de ter acesso à cultura e em modos de ser pessoa”. Dito de outro modo, ir para a escola significa mais do que estar crescendo: significa fazer parte do mundo letrado.

Joaquim dizia: “*quando começar a copa do mundo a gente já vai tá lendo e escrevendo*”. A pesquisadora, então, perguntou a ele: “*quem disse que até a copa do mundo você já vai saber ler e escrever?*” Joaquim prontamente respondeu: “*foi a minha mãe*”. E a pesquisadora continuou: “*Joaquim, você gosta mais aqui da escola ou mais do CEI?*”. Joaquim novamente responde: “*daqui, porque aqui... a gente faz bastante coisa – a gente faz muito mais coisa do que lá. Aqui a gente vai saber ler e escrever. Ah! Lá no jardim também é legal, tem o parque, né? Mas aqui vou aprender mais coisa. Foi a minha mãe que falou! Ah! Tem as tarefas também, que eu adoro né?*”. Para Paulo Freire (2013, p. 82), essa fala de Joaquim se justifica, pois há uma ansiedade e uma “curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber *como* e *onde* anda a curiosidade dos filhos” (grifo do autor). Percebe-se uma grande expectativa dos pais em reforçar o discurso valorizador da importância de se saber ler e escrever. Santos e Bolzan (2013, p. 80) confirmam que “a apropriação desse objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos de ensino através da interação entre os sujeitos, além do mais, esses processos carregam dentro de si uma concepção de homem e de sociedade”.

A força do mundo letrado e das concepções que se tem acerca da importância dessas aprendizagens se fazia presente também no contexto da educação infantil, pois as crianças, ao perceberem a pesquisadora com o seu diário de bordo, estavam sempre lhe pedindo para

escrever nele, e em vários episódios a pesquisadora permitiu que estes pudessem manuseá-lo. A imagem da Figura 43 mostra Gabriela no parque desenhando e escrevendo no diário de bordo da pesquisadora, e em outro momento é Lorenzo quem utiliza do diário para deixar sua marca.

Figura 43 – Gabriela e Lorenzo escrevendo no diário da pesquisadora.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2013).

Uma concepção fortemente marcada pela sociedade é a importância da aquisição da cultura letrada pelos sujeitos. A fala das crianças explica que essa apropriação só se dá a partir do ingresso na escola. Paulo Freire (2013) destaca que, em uma cultura letrada, aprender a ler e a escrever significa fazer parte da cultura presente na sociedade em que os sujeitos estão inseridos, mas que a intenção última com que o sujeito o faz vai além da alfabetização, pois a relevância que se dá é pelo fato de fazer parte do mundo letrado. Dessa forma, a criança, ao se alfabetizar, encontra-se com os outros e nos outros, e “assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo” (FREIRE, 2013, p. 15).

Portanto, estar na escola de ensino fundamental, para as crianças pesquisadas, é deveras significativo. Elas sabem que é nesse contexto que as aprendizagens direcionadas para aquisição da escrita acontecem.

No primeiro dia de aula, as crianças estavam agrupadas e curiosas pelo novo, pelo ambiente diferente ao que estavam acostumadas até então. Com o início das atividades em sala de aula, as crianças vão se dando conta de que agora o tempo de permanência na instituição escolar é utilizado de forma diferente da educação infantil. Nos primeiros dias de aula, as crianças perguntavam à professora a que horas iriam brincar e qual era a hora de irem ao parque. A resposta da professora do primeiro ano era: “*Calma, calma! Estamos agora no primeiro ano, aqui é pra aprender a ler e escrever!*”, “*Vocês não são mais bebês, já são grandes!*”, “*Vocês vão ver só como é bom aprender essas coisas!*”, “*Quando já souberem ler*

e escrever, vão até me agradecer”. A professora, com olhar determinante, com sorriso nos lábios, confirmava sua fala, balançando a cabeça afirmativamente.

Ao analisar esse discurso, percebe-se o quanto está implícito o que é mais importante para a professora, quais as suas convicções e suas concepções acerca do ser criança e estar inserido no contexto escolar. Sendo assim, as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar ficavam relegadas a segundo plano, isto é, consideradas de menor importância. Parecia difícil compreender que a brincadeira proporciona para a criança as mais variadas significações, gerando conhecimento, cada qual com seu nível específico de importância. Porém, uma das grandes possibilidades por meio das brincadeiras é principalmente oportunizar o encontro com o “Outro”. Nas interações, as múltiplas linguagens podem ser expressas: por meio do afeto, da socialização, do movimento, da fantasia, do imaginário, da arte, isto é, quando se oportuniza as crianças explorarem as diversas linguagens, muitas relações são estabelecidas pelos sujeitos.

Conforme destaca Rocha (2001, p. 31), é “pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos” que as culturas vão sendo produzidas, podendo configurar-se em benefícios para os envolvidos nesse processo. É compreender que há outras formas de aprendizagens, há outras linguagens, e a brincadeira é uma das linguagens utilizadas pelas crianças, entre tantas outras.

Então, a reflexão é: E a ludicidade? E as outras formas de aprender? E as interações? Não têm significado? Não há entendimento de que as crianças aprendem com o outro, nas trocas, nas culturas de pares, nas culturas infantis? A pesquisadora se perguntou inúmeras vezes: onde ficam todas as demais opções de aprendizagens? As tantas outras linguagens que possibilitam outros modos de se compreender a realidade? E logo se entendeu: não ficam! Nesse quesito, restava às crianças, que eram bastante criativas, “burlar” as normas instituídas pela escola. As transgressões das crianças são utilizadas como meio para ultrapassarem as barreiras impostas no contexto escolar. Gabriela olha para Felipe e diz: *“Olha só, Felipe, você ainda não terminou a atividade. Sabe por quê? Você fica ‘brincando’”*. Gabriela já compreendeu claramente quais são as “regras do jogo escolar”.

Figura 44 – Felipe “Dribla” as regras: brinca durante a aula.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

Realmente Felipe se dispersava brincando com um pedaço de plástico que fazia de dentadura para as meninas rirem. Felipe e Gabriela são os alunos de maior estatura, e por esse motivo eles sentam nas últimas carteiras da fila próxima à parede. Sempre que podiam, brincavam, ora com brinquedos que traziam escondidos na mochila, ora transformando em brinquedo seus próprios materiais escolares. Como os dois conversavam em demasia, a professora resolveu trocá-los de lugar. Colocou Gabriela sentada na primeira carteira, bem próxima à sua mesa. Assim, as crianças iam passando de carteira em carteira, dia após dia, semana após semana. Gabriela e Felipe estavam distantes um do outro; porém, havia entre eles uma cumplicidade que se configurava por meio das trocas de olhares e sorrisos (sem a professora perceber, é claro). Eles recorriam a essa estratégia quando queriam ou precisavam extrapolar as regras impostas.

Deve-se compreender que “o movimento é um recurso utilizado pela criança para autoconhecimento e conhecimento do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos” (GARANHANI e NADOLNY, 2013, p. 162). A criança precisa do movimento, e esta é uma necessidade fisiológica para elas.

Observou-se, ainda, que o momento destinado às brincadeiras somado ao desejo das crianças se transformava em momentos de chantagem e negociações, isto é, premiações ou punições. As crianças deveriam se comportar para ganhar prêmios. Mesmo sendo a proposta da educação infantil bem diferente da lógica proposta pelo ensino fundamental, ali também se privilegiava o bom comportamento.

Em campo de pesquisa (13/09/2013), uma atividade chamou a atenção da pesquisadora. Para incentivar o “bom comportamento” da turma do II período, fora elaborado um projeto, intitulado: “Carinhas Alegres e Carinhas Tristes”. O projeto consistia no seguinte: durante a semana, a cada dia, a criança recebia uma carinha alegre ou triste, dependendo do seu comportamento (ao lado do seu nome em um cartaz fixado na parede). A criança, ao receber três carinhas tristes, ficava excluída da premiação, ou seja, de receber medalhas. As medalhas eram de ouro, prata e bronze. Uma das crianças não recebera medalha. Claro, não se comportou como deveria, segundo critérios estabelecidos pela professora. Quando viu seus colegas serem premiados seu rostinho, entre um sorriso disfarçado e seus movimentos contidos, denunciava sua decepção. A criança ficou, durante o intervalo, cabisbaixa, recusando-se a lanchar. Fora questionada pela professora² o porquê de tal gesto, ela respondeu que não ganhou a medalha, com os olhos cheios de lágrimas. Então, a professora disse que ele sabia por que não ganhara a medalha, pois não havia se comportado. E que na próxima semana, ele deveria se comportar, então, ganharia a premiação. (Anotações do diário de Campo – 13/09/13)

Esse diálogo entre a criança e a professora demonstra como o modo escolar, aquele que valoriza o corpo dócil, disciplinado, passivo, se sobrepõe ao corpo ativo, curioso da criança. Indica também como a professora foi disciplinadora, como segue as regras que lhe garantem ter uma “boa turma”. Esse fato também instiga a reflexão no sentido de se perguntar: como é para essa professora manter essa atitude? Quais seus gastos emocionais? Quais as suas concepções de criança e de infância?

Em outras palavras, esses momentos dão a impressão de que mesmo na educação infantil se reproduz uma ideologia que está posta, um discurso hegemônico, em que o indivíduo, para ganhar prêmios, tem que se sujeitar às normas ditadas pelo dominante, nesse caso, o adulto da relação – a professora.

No ensino fundamental, essa prática era percebida com mais frequência. Após o intervalo do recreio, ocorria a aula de educação física (10/02/2014). A professora iniciou sua aula dizendo para a turma que nunca havia trabalhado com crianças pequenas e que esse seria um novo desafio, desafio este, acredita-se, tanto para as crianças quanto para ela. Ela usou as seguintes palavras:

Essa é a primeira vez que pego uma turminha de “gente tão pequena”. Eu vou precisar que vocês me ajudem. Escutem bem o que a professora vai falar. Vamos colocar umas regrinhas. Quando um amiguinho quiser falar, tem que levantar a mãozinha. Daí a professora vai olhar no seu olhinho e falar com a criança. Nesse momento, a professora pergunta para as crianças: - combinado isso? Na educação física a gente vai correr, brincar e fazer algumas coisas. Uma das crianças fala, (sem ter levantado a mão para pedir para falar). A professora pergunta para a turma: O que a criança deveria ter feito? E todos respondem em coro: levantar a mão. E a professora continua: agora eu quero ensinar algo para vocês. Venham aqui à frente a Helena, o Felipe, a Mirela e o Lorenzo. A professora pergunta o seguinte: vocês vieram do prezinho? Agora vamos lá! O menorzinho vai dar dois passinhos. Quem é o mais baixinho dá dois passinhos para frente. Agora quem é o maiorzinho que ele? E o próximo? Então, o que nós fizemos? E as crianças respondem em coro: Fila! A professora complementa: Fizemos uma fila por tamanho, na ordem crescente. Agora quero uma fila diferente. Vamos lá, de novo, do grande para o pequeno. A

professora dá o comando e as crianças se entreolham sem saber direito o que fazer. Elas buscam, ainda, o reconhecimento do ambiente. Vinícius pede para ir ao banheiro. A professora explica que ele tem que ir ao banheiro somente no horário do recreio. *Hoje você pode ir, porque é o primeiro dia de aula, mas nos outros dias não poderá mais ir. Entendido? A minha amiguinha Sheila* (criança que estava no CEI, porém, não fazia parte do grupo pesquisado, pois estava em outra turma) *está fazendo o que a professora pediu para não fazer. Eu quero ser sua amiguinha, viu? Então, não vire para a Ana. Por favor, vamos voltar para a fila* (Anotações no diário de bordo, 10/02/2014).

Dessa forma, foi orientando às crianças a se posicionarem na fila, como devem se comportar e como ela quer e espera que eles se comportem. Analisando seu discurso, percebe-se que a professora utiliza os termos “amiguinhos”, “olhinho” “mãozinha”, todos no diminutivo. Seria para se colocar no mesmo plano das crianças? Ou diminuí-las? A professora se coloca como acessível, como amiga das crianças, porém, em contrapartida, elas têm que se comportar, tudo muito na obediência, na submissão. Como destaca Foucault (2004), esse um discurso controlador, disciplinador e moralizante. Há um controle da mente e dos corpos, e a criança não tem direito a voz. São inúmeras as reflexões que devem ser feitas, afinal, educa-se para a domesticação ou para a autonomia? Qual o papel da professora? Quais as ideologias em seu discurso? Repensar o papel social da escola se faz urgente.

Durante o recreio³⁹ (17/02/2014), as crianças ainda permaneciam nas mesas de lanche no pátio. Elas não se dão conta dos espaços da escola, o quanto podem explorar esses espaços, percorrê-los para melhor identificar esse novo ambiente. Davi faz um novo amigo, que se chama Eduardo. Davi estica sua boca, aperta suas bochechas, eles riem muito juntos e brincam. Continuam na mesa da merenda, e ali brincam e não saem dali. Juntam-se a eles Henrique e Tiê. Quando bate o sinal para as crianças irem para a fila, elas saem em disparada. Davi esqueceu o pote em que havia levado a merenda. Retorna correndo até a mesa da merenda. Pega seu pote e vai para a fila. Estava chovendo e a professora havia proibido de andarem na chuva. Em sala, a professora (Telma) diz para os meninos que andaram na chuva irem para a diretoria, pois desobedeceram. Ela olha para Davi e pergunta: “*Davi, você quer ir para a orientadora?*”. Ele faz que não com a cabeça. “*Amanhã não quero ver você dando ‘piti’. Como você vai chegar amanhã?*”. Ele responde: “*bom*”. E a professora reforça: “*bem bom! Diga: - bem bom! Não quero mais você se comportando como hoje! Entendeu? Senão, vou tirar de você o parque e depois o recreio. Só quem tem a perder é você! Viu?*”. Ele balança a cabeça afirmativamente e rói as unhas. Davi mudou seu comportamento.

³⁹ Como a escola possui turmas do primeiro ao nono ano, o recreio é dividido em dois horários. O primeiro horário de recreio é das turmas de 1º ao 5º ano, e o segundo horário, das turmas do 6º ao 9º ano. O primeiro ano sai dez minutos antes de bater o sinal para as crianças do 2º ao 5º ano para fazer o lanche tranquilamente.

Rapidamente entendeu seu papel de aluno. Durante os meses em que se prosseguiu a pesquisa, Davi se tornou um aluno exemplar, do jeito que a professora queria que se comportasse. Nas palavras e reflexões de Arroyo (2009, p. 137), a pergunta que se instiga é: o que teria levado “as instituições e pedagogias civilizatórias a terem uma função mais reguladora do que libertadora⁴⁰, o que teria levado ao colapso da emancipação na regulação das infâncias”? Qual o papel social da escola? Qual a sua função?

Em outro dia de pesquisa, Ana Flávia (27/02/2014) não conseguiu comer toda a pipoca durante o recreio e entra na sala de aula comendo. A professora de Artes pede para as crianças guardarem suas coisas na mochila e diz que agora não é mais para comerem o lanche. Ana Flávia guarda o pacote de pipoca na mochila.

Figura 45 – Ana Flávia “subverte” as ordens e come pipoca.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2014).

Ela deixa a mochila semiaberta de modo que possa pegar a pipoca e comer disfarçadamente. Desse modo, Ana Flávia vai “driblando” as normas instituídas pela escola, com o olhar sempre atento para os movimentos da professora. Ela vai comendo sua pipoca sorrateiramente e, escondida, coloca a mão na mochila pegando um punhado de pipoca, com os olhos fixos na professora.

Sacristán (2005) faz um comparativo afirmando que:

As salas de aula são a verdadeira “sala de estar” (mais do que sala de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida (SACRISTÁN, 2005, p. 144, grifo do autor).

⁴⁰ Em 1960, Paulo Freire se empenha no Movimento de Educação Popular, retomando o ideal libertador da pedagogia em obras como: Educação como prática de Liberdade; Pedagogia do oprimido; Ação cultural para a liberdade (Arroyo, 2009, p. 137).

Diante do exposto, as crianças vão ora subvertendo, ora acatando as ordens estabelecidas. As que cumprem as regras impostas pela professora são considerados bons alunos. Entretanto, subverter as regras é uma das maneiras que encontram para satisfazer suas necessidades, vontades e desejos, e só o fazem à medida que conseguem, visto que o grande apelo disciplinador no contexto escolar acaba levando a criança a transgredir as normas impostas pelos adultos. De acordo com Barbosa (2006, p. 40), nas atividades do dia a dia, “não somos seres passivos, mas indivíduos que operam comumente sobre o contexto e constroem variações; somos usuários múltiplos, pois o cotidiano se inventa de mil maneiras”.

No entanto, por mais que o contexto escolar torne a criança disciplinada e a transforme em aluno, para ela, estar no espaço escolar é prazeroso. As crianças gostam muito de estar na escola, no primeiro ano, aprendendo conteúdos apropriados para essa faixa etária. Por mais contraditório que se pareça, é dessa forma que as crianças encaram estar no ensino fundamental, com gosto pelo novo, pelas novas experiências, pelos saberes oportunizados para aqueles que o frequentam.

Educação infantil e ensino fundamental são instituições que possuem especificidades diferenciadas, porém as crianças demonstraram gostar de ambas. No entender da criança, ao se passar da educação infantil para o ensino fundamental, não há fragmentação; elas tanto gostavam de estar inseridas no contexto da educação infantil como amam estar no espaço da escola de ensino fundamental, pois estão “ficando grandes”, “estão crescendo”. O adulto é quem faz essa diferenciação por meio de suas práticas, discursos e concepções. Nesse sentido, é fundamental que o adulto compreenda, conforme destaca Kramer (2006, p. 810), que “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”.

Nesse sentido, conforme destaca Faria (2012, p. 45), é importante o fazer pedagógico cotidiano com as crianças propondo estratégias que oportunizem a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, “facilitando-lhes vivenciar esse ‘ritual de passagem’ sem causar rupturas que provoquem, nelas e em suas famílias, ansiedade e insegurança” (grifo da autora).

Para finalizar, vale ressaltar, nas palavras de Rocha (2008, p. 49), que “ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente”.

Na próxima subseção, serão desveladas as “Considerações Finais”, a conclusão dos achados da pesquisa de campo, o que o cotidiano indicou por meio da voz da criança, o que mais se sobressaiu, quais as percepções das crianças acerca do seu processo de transição

escolar. As considerações dificilmente são finais, pois representam, na verdade, apenas o começo para uma nova etapa, ou seja, a partir dessa, outras pesquisas se configurarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Após um longo período empreendido na pesquisa de campo, é chegada a hora de concluir o trabalho. O objetivo ao finalizá-lo é o de refletir sobre as questões discutidas ao longo dessa trajetória, baseando-se na certeza de que, ao se completar essa etapa, ela representa apenas o início de tantas outras pelas quais novas caminhadas se configurarão em novas proposições. Sistematizar, no entanto, as reflexões que compõem o resultado do trabalho desta pesquisa é o grande desafio neste momento, ou seja: o que é possível pensar, analisar e avançar nas discussões sobre o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, considerando as vivências das próprias crianças?

Neste processo de acompanhamento e pesquisa sobre essa “passagem”, os estudos teóricos foram fundamentais, pois é importante se ter claro sobre o modelo de educação infantil e de ensino fundamental que se defende, bem como qual concepção possibilita realmente superar a histórica divisão entre esses dois níveis educativos. A busca em fomentar uma relação de diálogo entre esses níveis de ensino e, ao mesmo tempo, valorizar suas singularidades, de modo que atuem com princípios e concepções comuns, foi o marco orientador das análises e estudos desenvolvidos.

Seguindo essa lógica, Moss (2011) reitera que é importante e necessário que haja um ponto de encontro entre esses dois níveis da educação básica, procurando operar com novas concepções, valores e práticas em que o mais significativo seja o respeito na construção de um diálogo comum.

Ainda nesse sentido, Motta (2013, p. 171) reforça que a busca pela construção de uma “cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento, de educação” e de infância seria de igual relevância.

Conforme o que se discutiu até aqui, há um grande desafio que não será alcançado apenas pela modificação de estratégias na reorganização de espaços e tempos na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, ainda que esses fatores sejam importantes e necessários de serem repensados, reorganizados, e não apenas adaptados. Nesse sentido, a investigação evidenciou como a organização dos espaços e a relação com o tempo presentes na educação infantil se modificaram com a mudança de instituições (ambiente). As expectativas em relação à aprendizagem e a consagração do que é importante aprender são outros desafios presentes nesse processo de transição.

Ao estar em campo de pesquisa durante o segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, tendo sido observadas práticas pedagógicas presentes naqueles contextos, foi possível constatar a grande diferença entre as práticas existentes nos dois segmentos da educação básica. As rotinas de ambos os níveis mantiveram uma relação praticamente oposta. Na educação infantil, a criança circulava livremente pelos espaços e lhe era possibilitada a brincadeira, já que se tratava de uma linguagem bem conhecida por ela, a dos brinquedos. Tal prática propiciou interações, das mais variadas possíveis, como também, um incentivo constante para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Já as práticas observadas no primeiro do ensino fundamental eram marcadas prospectivamente pela espera e pela dependência. A discricção e um maior controle corporal marcavam a comunicação entre os pares. Conforme destaca Motta (2013), ao se observar as crianças nas salas de aula com a limitação dos movimentos e das vozes, muitas vezes silenciadas, revela-se uma espécie de concepção de aprendizagem, um modelo de ensino:

no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade: a do aluno (MOTTA, 2013, p. 128).

O fato de as crianças terem de se submeter a silenciar suas “vozes”, a conter seus movimentos e suas ações, a longa espera para que todos concluíssem as atividades propostas pela professora para, então, passarem para a próxima atividade, tornava o ritmo das aulas lento e monótono, haja vista que as crianças possuem tempos diferentes de aprendizagens. A “ociosidade” foi uma das problemáticas detectadas no ensino fundamental. Instaurada pelo processo de homogeneização da turma, não eram consideradas as especificidades e as diferenças dos tempos e ritmos de cada criança. Importante destacar que não se defende um ensino isolado, durante os anos iniciais do ensino fundamental, melhor dizendo, uma prática

educativa privada para cada criança. Pelo contrário, entende-se que a coletividade é fator primordial nos processos de aprendizagem. No entanto, a crítica é dirigida à lógica homogeneizadora tão presente nas escolas, a qual contraditoriamente impede as socializações.

Em outras palavras, enquanto na educação infantil as crianças interagem com maior liberdade de ação ao compartilhar informações, preocupações e valores culturais entre seus pares, no ensino fundamental o adulto dirige, planeja e organiza o tempo e o espaço para a execução das atividades, seguindo uma lógica e determinação docente, secundarizando ou não oportunizando, na maioria das vezes um pensar coletivo pela qual as crianças, a partir de suas lógicas, poderiam apresentar sugestões, ideias e propostas. Desse modo:

O novo espaço inclui não apenas o contato com novas crianças, mas outras formas de organização do tempo e das atividades e as crianças são, de certo modo, forçadas a se adaptarem. É evidente que o ingresso no EF requer maior atenção em função da sistematização da alfabetização, do letramento e a aprendizagem dos outros conteúdos curriculares, mas as crianças não estão acostumadas a ficar grande parte do tempo sentadas e a atividade lúdica poderia ajudar nesse processo, no entanto, ela é retirada e as crianças ficam “sem chão” (MARTINATI, 2012, p. 197).

A interação entre os pares, no ensino fundamental, restringia-se praticamente ao recreio, pois em sala de aula, se houvesse interações, ocorriam somente quando as crianças transgrediam as ordens pré-estabelecidas. Assim sendo, houve momentos em que as crianças reclamavam do excesso de atividades, da repetição das mesmas, por demonstração de cansaço e tédio. Chulek (2012, p. 04) faz alusão a esses episódios observados durante as práticas pedagógicas nas instituições investigadas ao registrar que “distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas próprias concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições”. Obviamente, não havendo outra maneira de articulação pelos sujeitos-crianças, o que lhes restava era subverter a ordem institucionalizada para que, dessa forma, pudessem vivenciar experiências próprias do universo infantil. Corroborando essa afirmativa, Kramer (2006, p. 17) coloca que é “desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea”.

Na educação infantil as crianças também se deparavam com atividades a serem desenvolvidas, mas a lógica adotada para a sua realização era diferenciada, ou seja, menos imperativa por parte da professora e, mais participativa por parte das crianças. Percebia-se que naquele contexto educacional a professora se mostrava afetivamente mais próxima das crianças, conseguindo escutá-las de maneira a qualificar suas opiniões e reflexões. A presença da professora, por conseguinte, fazia-se notar pela dialogicidade.

Essas organizações e relações tão opostas repercutem também no ser professora dessas turmas, bem como nas concepções que elas detêm quanto ao ‘ser criança’ e sobre a ‘infância’. Nesse sentido, convém lembrar que a lógica escolar é imperativa tanto no se refere ao aluno quanto no que diz respeito à professora. Em outras palavras, a grande meta dos anos iniciais do ensino fundamental é a apropriação do sistema de escrita, isto é, o domínio da leitura e da escrita.

De acordo com Silva (2010, pp. 175-176), o fato de que os adultos e também a sociedade acredita que “lugar de criança é na escola”, “crianças só aprendem na escola”, leva ao entendimento de que as crianças, ao adentrarem os portões da instituição educativa de ensino fundamental com suas mochilas e uniformes, deixam de ser crianças e se tornam alunos. Essa parece ser a tônica, ou seja, a concepção que envolve as práticas educativas presentes na escola, pois: “Ser aluno implica em [sic] tornar-se sujeito do aprender. Trata-se da percepção de um ‘ofício de criança’ que se encontra imbricado na constituição de um ‘ofício de aluno’, um papel normatizado pelo discurso pedagógico, isto é, um discurso que transforma as crianças em alunos” (SILVA, 2010, pp. 175-176).

Essa dicotomia, por sua vez, não deve ser considerada como verdade absoluta; é importante enxergar, além disso, “ultrapassando os muros da escola” (BORBA, 2006, p. 35). A partir dessas inferências, é preciso buscar conhecer as crianças, pois se deve ter o cuidado de não negar a elas um modo privilegiado de aprendizagem, de se comunicar e de construir seus mundos sociais por meio das trocas e interações propiciadas pela cultura de pares, tão presentes no universo infantil.

Do que cabe reforçar que é na troca entre os pares e na valorização das diferentes “vozes” infantis é que se instalam os sentidos socialmente construídos por onde circulam, e são nesses espaços que as aprendizagens por meio das diversas interações são oportunizadas (CORSINO, 2012).

Outro fator igualmente relevante é o fato de que as crianças possuem uma visão ampla sobre o mundo que as cerca. Elas discernem o que cada contexto privilegia. Isso ficou bastante evidente ao serem observados os diálogos e interações entre elas. Como não se deixar envolver com Gabriela, que entendeu tão bem o sistema escolarizante quando ao chamar a atenção de Felipe frisou que este deveria parar de brincar e resolvesse sua atividade, antes que a professora lhe chamasse a atenção? E com Laís, como não se deixar seduzir pelo seu discurso penalizado em relação ao sofrimento de Helena, pelo cansaço da amiga, por tantas atividades a serem realizadas? E com Ana Flávia, que compreendeu logo de início que no ensino fundamental a lógica era outra e que deveria se adaptar a ela ou, transgredi-la, como

fazia constantemente. E Rafael, ao chorar por não conseguir resolver as problemáticas que lhes eram propostas? E com Nicolas, o qual costumava entediá-lo em função do longo tempo de espera entre uma atividade e outra?

Impossível não se envolver e sensibilizar-se com as vivências e experiências e com os conhecimentos que as crianças demonstraram possuir ao ingressarem nas instituições educativas. Muito mais do que lhes era repassado pela escola. A noção de que a criança é um ator social pôde ser comprovada, pois, verificou-se que elas são capazes de se apropriar da cultura dos adultos e da cultura escolar para criarem suas próprias culturas.

Em contrapartida, nas interações com os adultos, sobretudo no ambiente destinado ao primeiro ano do ensino fundamental, esses saberes são pouco considerados; em muitos casos, são desqualificados em nome do saber escolar, tido como único. Novamente aqui, vale lembrar que as reflexões não foram realizadas tendo como foco a prática pedagógica da professora em particular; antes, essas reflexões se pautam na lógica e concepções escolares observadas.

Nas palavras de Rocha, Campos e Campos (2009, p. 208) como bem pontuam, as salas de primeiros anos são “um tipo híbrido, em que são conservados elementos das práticas pedagógicas da educação infantil associados ao modo escolar de socialização”. No caso das instituições pesquisadas, as práticas da educação infantil adotadas pela escola de ensino fundamental eram as atividades lúdicas, mas, com objetivo escolarizante, a lógica que preponderava era outra. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas e o currículo para se trabalhar com as crianças de seis anos, assim como as concepções que envolvem a infância por parte dos profissionais da educação, se faz urgente.

Além disso, algumas reflexões junto aos docentes foram igualmente necessárias, em especial para que busquem no “fio condutor” que tece a trama da continuidade da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental a possibilidade de construir uma “ponte” para que a criança, ao fazer a travessia, desfrute das oportunidades de continuidade das práticas existentes no primeiro segmento da educação básica. A partir desse estudo, entende-se que o ideal é que seja oportunizado às crianças percorrer um caminho com menos desmembramentos, tornando-se percorráveis e menos traumáticas as trilhas que levam às aprendizagens e a novas experiências dentro do contexto escolar.

Outro aspecto que merece atenção é a compreensão de que, aos seis anos de idade, crianças continuam sendo crianças, mesmo frequentando instituições educativas. A escolarização, ao transformá-la em aluno, não deve desconsiderar que as crianças necessitam

do movimento, dos brinquedos e das brincadeiras enquanto linguagem; da interação com as pessoas e entre os espaços; além dos objetos para que, dessa forma, construam novos saberes.

Diante disso, como imaginar a educação senão pelo olhar do adulto? Como abrir espaço para se perceber e se ouvir o que a criança tem a dizer? Como considerar a óptica da criança? A pesquisa presenciou a falta de diálogo entre as duas etapas iniciais da educação básica e, por consequência, tal ruptura resultou em desencontros vivenciados pelas crianças em seu processo de transição.

A partir das investigações, também foi possível fazer algumas reflexões sobre as políticas voltadas à educação, de modo especial à educação para a infância. Seguindo essa perspectiva, apesar de os documentos oficiais indicarem a necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos, estudos atentam para o cuidado em não converter a modificação do ensino fundamental em uma mera ação administrativa. A pesquisa evidenciou que as orientações indicadas pelos documentos oficiais não foram totalmente seguidas. Assim, segundo a observação no percurso dessa investigação percebeu-se que, apesar dos discursos dos elaboradores de políticas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos indicarem a importância da articulação entre os níveis educativos e a necessidade de um ambiente acolhedor para as crianças de seis anos de idade, na cotidianidade, o observado é ainda uma segmentação e desarticulação entre esses dois níveis de ensino.

Mas, afinal, o que disseram as crianças sobre o seu processo de transição? Apesar de ainda se viver uma educação adultocentrada, a criança de seis anos, ao se encontrar inserida no universo escolar, não verbaliza essa fragmentação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Elas revelaram gostar do contexto escolar. Amam estar no ensino fundamental, assim como gostavam de frequentar a educação infantil, quando lá se encontravam. Tal fato pode ser compreendido ao se considerar a força da cultura letrada na nossa sociedade. Nas falas das próprias crianças, aprender a ler é um atributo de “ser grande”.

Nesse sentido, Sacristán (2005, p. 182) afirma que:

as práticas de leitura e escrita nas escolas adquirem formas e um significado especial; por isso socializam o leitor-aluno de uma forma singular. As modalidades de ler e escrever nas salas de aula se constituem em modos de ter acesso à cultura e em modos de ser pessoa.

Dito de outro modo, ir à escola significa mais do que estar crescendo; significa fazer parte do mundo letrado. A valorização demonstrada pelas crianças por estarem nesse “outro espaço” e com outras práticas pedagógicas, bem como participando de “outras experiências”,

foi constantemente confirmada por várias falas e episódios observados durante a investigação. Sobre isso, de acordo com Paulo Freire (2013), em uma cultura letrada, aprender a ler e a escrever significa fazer parte da cultura presente na sociedade em que os sujeitos estão inseridos, mas que a intenção última com que o sujeito o faz vai além da alfabetização, pois a relevância que se dá é pelo fato de fazer parte do mundo letrado. Dessa forma, a criança, ao se alfabetizar, se encontra com os outros e nos outros; “assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo” (FREIRE, 2013, p. 15). Seguindo essa perspectiva, conforme o autor, estar na escola é aprender a ler e escrever, e aprender a ler e a escrever é ser reconhecido como alguém capacitado.

Ao se concluir este estudo, o desafio a que se propõe é o de sugerir a construção de uma política que acolha as crianças como protagonistas sociais. Isto é o que se espera das instituições escolares: que o trabalho nas escolas seja o de compreender as necessidades da infância, ou seja, das infâncias, suas falas, e que os desejos de cada criança sejam respeitados em suas particularidades, inclusive o de se respeitar o contexto de origem de cada criança e os saberes que trazem desse contexto. Ao se defender a “escuta”, a sensível “voz da criança”, é por se entender a criança como sujeito de direito. Direito ao respeito à sua etnia, ao seu *status* social. Direitos que cada um tem quanto à liberdade de expressão e de opinião, como também o direito ao acesso ao conhecimento – construído social e historicamente – sem, contudo, rejeitar as singularidades de cada um, compreendendo que as aprendizagens ocorrem em ritmos diferentes e em tempos igualmente diferentes, por isso as crianças são únicas e singulares. Assegurar as aprendizagens de cada uma – não as homogeneizando, mas compreendendo a heterogeneidade de crianças advindas de classes sociais igualmente diferenciadas. Nas palavras de Motta (2013, p. 176), “cada um desses sujeitos deve ser visto numa dupla dimensão: de um lado pessoas concretas, com suas agruras e suas bem-aventuranças; de outro, personagens de uma história que não cessa de acontecer a cada ano, em cada turma escolar”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra C. Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** 2008.125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Série Prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> Acesso em: 03 mai. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** 2ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009, pp. 119-140.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: notas sobre a fotografia.** Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** – 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. *In:* CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Assossiadados, 2012.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do Programa.** Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. **Coleção Proinfantil – Módulo 1 – Unidade 3.** MEC – Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria (Orgs.). Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iii_vol2unid6.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Série: Legislação Brasileira. 1ª ed. Brasília: Saraiva. Publicada no Diário Oficial da União n. 191-A, de 5 de outubro de 1988a.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004b.

_____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed. Brasília/DF, 2007.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**, Coordenação de Serviços Gráficos. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. Brasília: 7ª ed., 2010a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 2001.

_____. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Centro de Documentação e Informação (CEDI). Coordenação Edições Câmara (Coedi). 5ª ed., 2010b. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. **Lei n. 11.114/2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf> . Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. **Lei n. 11.274/2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalApp/imprensa/ldb_atualizada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. **Lei n.12.796/2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalApp/imprensa/ldb_atualizada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **PARECER CNE Nº 20/98** – CEB – Aprovado em 02 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0472-0480_c.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 24. n. 2, São Paulo, jul./dez.. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-2555&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 31 mai. 2014.

_____. **Brinquedo e Cultura**. Coleção questões da nossa época, v. 20. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como Direito. *In*: **Insumos para o Debate**. 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pp. 08-13, 2010.

_____. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 35-42.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Linha de Pesquisa: Formação de Professores. Centro de Ciências da Educação (PPGE) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rotese.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, Alexandre F.; MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças uma problematização necessária. *In*: MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em Perspectivas: política, pesquisa e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Traduzido por: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta. Ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CHULEK, Viviane. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes das crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba**. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

COLL, César; COLOMINA R. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. *In*: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2, pp. 298-314.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedades e Culturas. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, pp. 113-134. 2002.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. **Educ. Soc.** Campinas – SP, v. 26, n. 91, pp. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set.2013.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. *In: Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**. Campinas – SP, v. 31, n. 110, jan./mar. 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Fundação Universidade do Rio Grande. Rio Grande. Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do RS. Porto Alegre: Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, pp. 15-24, jan./jun. 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, pp. 1-17.

DICIONÁRIO online de português. **Interação**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/interacao/>>. Acesso em: 1º set. 2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, pp. 11-28, 2001.

_____. Desafios Legislativos na Revisão da LDB: alguns aspectos gerais e itens sobre a Educação Infantil. *In: Insumos para o Debate*. 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, pp. 15-29.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008 (reimpressão).

FANTIM, Mônica. **No mundo da brincadeira**. Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis/SC. Cidade Futura. 2000.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. Educação em Ação. 2ª ed. [ver. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1013-1038, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** – as crianças como actores sociais e a (Re) organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

_____. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manel; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Coleção Em Foco. Portugal: Universidade do Minho. Asa Edições, S.A., 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Docência na educação infantil: uma proposta de formação de professores no Programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba, PR: Champagnat, 2013, pp. 155-181.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores associados, 2002, pp. 69-92.

GRAUE, Elezabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução de Ana Maria Chaves. Revisão Científica de Teresa Vasconcelos. Serviço de Educação e Bolsas. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. *In*: **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOLVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009. – Coleção Ciências Sociais da Educação.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**. Brasília: Projeto Gráfico e Revisão de texto KDA Design, 2012.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). 2ª ed. Brasília: FNDE, Leograf – Gráfica e Editora Ltda. 2006, pp. 13-21.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas – SP, v. 27, n. 96 – Especial, pp. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, 2000, pp. 34-53.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Coleção Ciências Sociais da educação. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.1, pp. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Educação Infantil e Currículo. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, pp. 99-112.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5ª ed. atual. ortog. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. *In:* MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Leograf Gráfica e Editora Ltda., FNDE, 2006, pp. 69-83.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. *In:* MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 52-64.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da pena Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012, pp. 119-142.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. 2. ed. Nova Odessa, SP: Editora Plantarum, 1998.

LÜDKE, Mengas; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da Infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. *In:* MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010b, pp.85-109.

_____. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”**: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de educação*, 2010a, 23(1), pp. 183-202, CIEd – Universidade do Minho. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a09.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto. **Transição para o ensino fundamental de nove anos: concepções das crianças**. X CONPE – CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – De 03 a 05/2011. Maringá, PR. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/237.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

_____. **Da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos:** a voz da criança no processo de transição escolar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, X, 2011, Curitiba, PR. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. P. 8078-8089.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In:* _____; _____ (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Apresentação. *In:* _____; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade.** 15 (2): 74-87; jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental:** As contribuições da Formação Continuada. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE, Joinville, 2012.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A Criança de Seis anos no Ensino Fundamental: Considerações Iniciais. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Caderno de Pesquisa.** v. 41, n. 142, pp. 142-156, jan./abr. 2011.

_____. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP.** São Paulo, v. 20, n. 03, 20(3), pp. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos:** Transformações Sociais na Passagem da educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2010. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro.

_____. **De crianças a alunos:** a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MÜLLER, Fernanda. Introdução. *In:* **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 13-17.

_____. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista.** UFPR, Curitiba – PR, n. 32, pp. 123-141, jul./dez. 2008.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete;

PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.), Brasília: Leograf Gráfica e Editora Ltda., FNDE, Estação Gráfica, 2006, pp. 25-32.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria Carmo Brand. **O cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Vanessa Ferraz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 01, pp.121-140, jan./abr. 2011.

_____. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NUNES, Maria Fernanda Resende. CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil cotidiano e políticas**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Apresentação. *In*: PILLOTTO, Silvia S. P.; PEREIRA, Leila T. C.; ROPELATO, Carla C. da S. (Orgs.). **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas – SP, n. 33, pp.78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PILLOTTO, Silvia S. D.; SCHMIDLIN, Elaine. Arte e experiência: por uma infância da educação. *In*: FREITAS, Neli K.; OLIVEIRA, Sandra R. R. (Orgs.). **Proposições interativas**: arte, pesquisa e ensino. Florianópolis: ed. da UDESC, 2010, pp. 125-141.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: _____; _____. **As crianças**: contextos e identidade. Portugal: Ed. Centro de estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. *In*: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 21-41.

_____. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUINTERO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores associados, 2002, pp. 19-47.

QVORTRUP, Jeans. Infância e Política. **Caderno de Pesquisa**. v. 40, n. 141, pp. 777-792, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a06.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2012.

_____. **A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Centro de documentação e informação sobre criança – CEDIC. Universidade do Minho, 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2014.

_____. **Crescer na Europa: Horizontes actuais dos estudos sobre a Infância e a Juventude**. Portugal, 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 43-51.

_____; CAMPOS, Rosânia e CAMPOS Roselane. Ensino fundamental de nove anos: Continuidades ou rupturas com as Políticas de Focalização no Ensino Fundamental? *In*: VAZQUES, Carla K.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia. **Educação e Infância: Múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, jan.-abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Temas em Destaque**. Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos; BOLZAN, Doris Pires Vargas. O Ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: reflexões acerca das práticas escolares. *In*: FERREIRA, Valéria S.; GESSER, Verônica (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: Princípios, pesquisas e reflexões**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SARAMAGO, José de Sousa. Disponível: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTU5NzQ3/>. Acesso em: 07 de out. de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A reinvenção do Ofício de Criança e de aluno**. Atos de Pesquisa em Educação. Universidade do Minho (Portugal): PPGE/ME FURB, pp. 581-602, 2011.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: _____; CERISARA Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Coleção em Foco. Portugal: Universidade do Minho, Asa Edições S.A., 2004.

_____. Gerações a Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. [Esse texto tem por base uma versão da comunicação ao 5º Congresso Português de Sociologia, na Universidade do Minho (Braga), de 12 a 15 de maio de 2004 (não publicado)]. **Educ. Soc.**

Campinas – SP, v. 26, n. 91, pp. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002 (Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho). Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: _____; _____. **As crianças:** contextos e identidade. Portugal: Ed. Centro de estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

_____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Orgs). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Coleção Ciências Sociais da Educação. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCLIER, Moacir. **Um país chamado infância.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Márcia A. da. “**Vai sentar, parece que tem um bicho *forquilha* no corpo!**”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.** Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Autores Associados, n. 112, pp. 07-60, mar. 2001.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

Sobre a OCDE. Controladoria Geral da União – CGU. Seção: Publicações. 2007. Disponível em: <<http://www.cgv.gov.br/ocde/sobre/index.asp>>. Acesso em: 13. ago. 2014.

UJIE, Nájela Tavares. Ensino Fundamental de nove anos: questões organizações e metodológicas. UNICENTRO. Educare: **Revista de Educação**, v. 04, n. 07, pp. 331-342, jan.-jul. 2009.

UNICEF. **A Convenção dos Direitos da Criança.** Adoptada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 26. fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Resultado da pesquisa – Banco de teses CAPES.

1 - DESCRITOR: PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DESCRITOR	ANO:	COM A TEMÁTICA:	SEM A TEMÁTICA:	TOTAL:
PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2006	0	0	0
	2007	1	0	1
	2008	2	0	2
	2009	0	0	0
	2010	2	1	3
	2011	1	3	4
	2012	1	0	1
		TOTAL: 7	TOTAL: 4	TOTAL: 11

DATA	AUTOR	TÍTULO
2007 01/12/2007	Moyara Rosa Machado	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças.
2008 01/12/2008	Flávia Cristina Oliveira de Barros	Cadê o Brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
01/04/2008	Teresa Cristina Fernandes Teixeira	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar.
2010 01/04/2010	Simone Terezinha Marangoni	A Concepção das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao processo que envolve a alfabetização
2010 01/03/2010	Flávia Miller Maethe Motta	De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
2011 01/03/2011	Ruhena Kelber Abrão Ferreira	O Espaço e o tempo da Infância no período de Transição da Educação Infantil para os anos iniciais
2012 01/12/1012	Adriana Zampieri Martinati	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

2 - DESCRITOR: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DESCRITOR :	ANO:	COM A TEMÁTICA:	SEM A TEMÁTICA:	TOTAL:
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2006	0	1 (1) REPETIDO	2
	2007	0	0	0
	2008	1	0	1
	2009	0	0	0
	2010	0	0	0
	2011	1	1	2
	2012	(1) REPETIDO	0	1
		TOTAL: 3	TOTAL: 3	TOTAL: 6
DATA	AUTOR		TÍTULO	
2008 01/07/2008	Arleandra Cristina Talin do Amaral		O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba	

3 - DESCRITOR: EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITOR:	ANO:	COM A TEMÁTICA:	SEM A TEMÁTICA:	TOTAL:
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL	2006	0	2	2
	2007	(1) REPETIDO	0	1
	2008	1 (1) REPETIDO	0	2
	2009	1	0	1
	2010	2	3	5
	2011	0	3	3
	2012	1	1	2
		TOTAL: 6	TOTAL: 10	TOTAL: 16
ANO	AUTOR		TÍTULO	
2009 01/12/2009	Juliana Wild do Vale		Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar	
01/12/2010	Vanessa Ferraz Almeida Neves		Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.	
2012 01/03/2012	Keila Hellen Barbato Marcondes		Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.	

4 - DESCRITOR: EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

DESCRITOR:	ANO:	COM A TEMÁTICA:	SEM A TEMÁTICA:	TOTAL:
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	2006	0	0	0
	2007	0	0	0
	2008	0	2	2
	2009	0	4	4
	2010	0	3	3
	2011	0	7	7
	2012	1	10	11
		TOTAL: 1	TOTAL: 26	TOTAL: 27

DATA	AUTOR	TÍTULO
01/09/2012	Viviane Chulek	A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de CURITIBA-PR

RESULTADO DA PESQUISA SCIELO – ARTIGOS
1 – DESCRITOR: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

DATA	AUTOR	TÍTULO
2010	Angélica Guedes Dantas e Diva Maria M. A. Maciel	Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no D.F. Estudo de caso.
2011	Bianca Cristina Correa	Educação Infantil e Ensino Fundamental: Desafios e desencontros na implantação de uma nova Política
2011	Flávia Pansini e Aline Paula Marin	O Ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: Uma pesquisa em Rondônia

2 – DESCRITOR: EDUCAÇÃO INFANTIL

DATA	AUTOR	TÍTULO
2008	Gizele de Souza	Educação da Infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da Educação infantil com o Ensino Fundamental
2011 Lido na Integra	Vanessa Ferraz Almeida Neves (Dissertação na CAPES)	A Passagem da educação Infantil para o ensino Fundamental: Tensões Contemporâneas
2011 Lido na Integra	Sônia Kramer	Infância e Criança de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

2013 Lido na Inteira	Rosânia Campos	As indicações dos Organismos Internacionais para as Políticas Nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização
-------------------------	----------------	--

RESULTADO DA PESQUISA ANPED
GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS
1. DESCRITOR: EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITOR:	REUNIÃO	ANO:	COM A TEMÁTICA:	SEM A TEMÁTICA:	TOTAL:
GT 07	29 ^a	2006	0	7	7
	30 ^a	2007	1	8	9
	31 ^a	2008	0	7	7
	32 ^a	2009	2	13	15
	33 ^a	2010	1	6	7
	34 ^a	2011	0	13	13
	35 ^a	2012	0	9	9
				TOTAL: 4	TOTAL: 63

2007 – 30^a REUNIÃO:
AUTOR: BIANCA CRISTINA CORREA
TÍTULO: CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E GARANTIA DE DIREITOS

***2009 – 32^a REUNIÃO :**
AUTORA: NÚBIA DE OLIVEIRA SANTOS (UERJ) E
FLÁVIA MILLER MAETHE MOTTA (PUC-RIO)
TÍTULO: ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS.

***2009 – 32^a REUNIÃO :**
AUTORA: ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL (UFPR)
TÍTULO: O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA: A
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS (Repete na CAPES)

***2010 – 33^a REUNIÃO:**
AUTORA: RUTE DA SILVA (UFSC)
TÍTULO: OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO EM
MUNICÍPIOS CATARINENSES



Secretaria de Educação



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e aceitamos que as crianças do segundo período ‘C’, do Centro de Educação Infantil Peter Pan, localizado a Rua Pastor Hans Müller nº 138, no Bairro Glória participem, no segundo semestre de 2013 da pesquisa intitulada “**Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, novas experiências. O que dizem as crianças?**”, e que no primeiro semestre de 2014, já na Escola Municipal Pastor Hans Müller continuem fazendo parte da citada pesquisa desenvolvida pela mestrandia Edilamar Borges Dias, a qual estará sob orientação e responsabilidade da Professora Doutora Rosânia Campos da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaramos que realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição, também, fomos informada que, de forma alguma, haverá a identificação dos alunos, dos professores, bem como das escolas da rede municipal, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC

Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educação@joinville.sc.gov.br

www.joinville.sc.gov.br

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE – CEI

Eu _____, RG _____ diretora do Centro de Educação Infantil Peter Pan, declaro para os devidos fins que concordo e aceito que as crianças do segundo período ‘C’ do Centro de Educação Infantil Peter Pan, localizado a Rua Pastor Hans Müller nº 138, no Bairro Glória, neste segundo semestre de 2013, nos meses de setembro a novembro, participem da pesquisa intitulada **“Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, novas experiências. O que dizem as crianças?”**, cujo objetivo é investigar de que forma acontece essa passagem. A pesquisadora é a mestrandia Edilamar Borges Dias, a qual estará sob a orientação da Prof^aDr^aRosânia Campos da Universidade da região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação das crianças, dos professores, bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade das crianças, professores e o nome desta instituição.

Coloco-me a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária,

Atenciosamente,

Diretora da Instituição Centro de Educação Infantil Peter Pan

Joinville, ___/___/___

APÊNDICE IV – Termo Instituição Coparticipante – EMEF.

INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE - EMEF

Eu _____, RG _____ diretora da Escola Municipal Pastor Hans Müller, localizado a Rua Pastor Hans Müller nº 102, no Bairro Glória, declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2014, nos meses de fevereiro a abril, participem da pesquisa intitulada **“Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, novas experiências. O que dizem as crianças?”**, cujo objetivo é investigar de que forma acontece essa passagem. A pesquisadora é a mestranda Edilamar Borges Dias, a qual estará sob a orientação da Professora Doutora Rosânia Campos da Universidade da região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprirei o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuirei com a pesquisa mencionada, sempre que necessário, fornecendo informações.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos alunos, dos professores, bem como da instituição, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sei que é possível, em qualquer fase dessa pesquisa, retirar esse consentimento, e que não receberei nenhum pagamento ou ressarcimento pela pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e o nome da escola municipal.

Coloco-me a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária,
Atenciosamente,

Diretora da Escola Municipal Pastor Hans Müller

Joinville, ___/___/___

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PAIS

Você está sendo solicitado a autorizar a participação, como voluntário (a), de seu (sua) filho/a _____ em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, Edilamar Borges Dias vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, caracterizado por outro espaço e novas experiências, ouvindo o que dizem as crianças. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças. Importante ressaltar que a criança terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ela ou a você. Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a criança e seu responsável, como já mencionado, não serão penalizados de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou a criança terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência. Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof^a Dr^a Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9915 6558. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Eu, _____, RG _____, pai/mãe de _____ da turma do 2º período C, do Centro de Educação Infantil Peter Pan, declaro ter sido suficientemente informado (a) e concordo em autorizar a participação voluntária de meu filho/filha na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

PARTICIPANTE

EDILAMAR BORGES DIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - PROFESSORA

Você está sendo solicitado a autorizar a participação, como voluntário(a), de seu (sua) filho/a _____ em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, **Edilamar Borges Dias** vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, caracterizado por outro espaço e novas experiências, ouvindo o que dizem as crianças. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças. Importante ressaltar que a criança terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ela ou a você. Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a criança e seu responsável, como já mencionado, não serão penalizados de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou a criança terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos. Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência. Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof^{ra} Dr^a Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9915 6558. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, pai/mãe de _____ da turma do 2º período C, do Centro de Educação Infantil Peter Pan, declaro ter sido suficientemente informado (a) e concordo em autorizar a participação voluntária de meu filho/filha na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

PARTICIPANTE

EDILAMAR BORGES DIAS
Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSORA

Você está sendo solicitada a participar, como voluntária, em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, **Edilamar Borges Dias** vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é investigar a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, caracterizado por outro espaço e novas experiências, ouvindo o que dizem as crianças. Os dados serão coletados, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto às crianças. Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangida, assim como, também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizada de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos. Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência. Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof^ªDr^ªRosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9915 6558. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, professora da turma do 1º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Pastor Hans Müller, declaro ter sido suficientemente informada e concordo em participar de forma voluntária na pesquisa descrita acima.
Joinville, ____ de _____ de 2014.

PARTICIPANTE

EDILAMAR BORGES DIAS
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE VIII – Autorização para uso de imagens das Crianças.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____, RG _____
responsável legal por _____,
abaixo assinado(a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa a “PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OUTRO ESPAÇO, NOVAS EXPERIÊNCIAS. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?”, sob responsabilidade da mestrandia Edilamar Borges Dias e orientação da Professora Dra. Rosânia Campos, **cujo objetivo é analisar a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, sob as perspectivas das crianças**

Assinatura: _____

Joinville, _____ de _____ de 20__

APÊNDICE IX – Questionário aos pais.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS – MODELO

Apenas assinale as respostas correspondentes à sua situação:

1. Nome da Criança: _____
2. Idade: _____
3. Data de Nascimento: _____
4. Seu filho (a) já estudou em outro CEI, anteriormente? () Sim () Não
5. _____ Se a resposta for afirmativa, em qual CEI: _____
6. Por quanto tempo (anos): _____
7. Neste CEI, quantos anos seu filho(a) está? _____
8. _____ Idade:
a) Do pai: _____ b) Da mãe: _____
9. Profissão:
a) Do pai: _____
b) Da mãe: _____
a) Possui irmãos?
() sim () não
b) Se a resposta for sim. Quantos: _____
c) Mais velhos do que a criança pesquisada. Quantos: _____
d) Mais novos do que a criança pesquisada. Quantos: _____
10. Situação socioeconômica:
() Até dois salários mínimos.
() De dois a quatro salários mínimos.
() De quatro a seis salários mínimos.
() Acima de seis salários mínimos.

APÊNDICE X – Entrevista com as crianças.

ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO CEI - MODELO 1

1. Entrevista com as crianças da EI, referente ao CEI:
 - a) O que você mais gosta aqui no CEI?
 - b) O que vocês modificariam aqui no CEI? Se vocês pudessem mudar algo aqui, o que seria?
 - c) Qual atividade preferida de vocês aqui no CEI?
 - d) Qual atividade que vocês menos gostam de fazer?
 - e) Qual o espaço que vocês mais gostam de ficar no CEI?
 - f) Qual espaço que vocês menos gostam aqui no CEI?
 - g) Qual é o espaço que vocês mais gostam na sala de aula?
 - h) Qual o espaço que vocês menos gostam na sala de aula?
2. Imagine que o CEI fosse um bicho, que bicho seria?
3. Por que você escolheu este bicho para representar o CEI?
4. Vamos desenhar o CEI conforme o bicho que você o comparou?

ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO CEI - MODELO 2

1. Entrevista com as crianças da EI, referente ao EF:
 - a) Por que você vai mudar de escola?
 - b) Você quer mudar de escola ou prefere ficar na educação infantil? Por quê?
 - c) Como você acha que vai ser o primeiro ano?
 - d) O que você acha que o 1º ano tem de diferente da educação infantil?
 - e) Quando você for para a outra escola, o que você acha que vai sentir mais saudades de fazer com seus amigos?
2. Agora, desenhe como você imagina que será a sua escola do primeiro ano.