

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

JULIANA WILD DO VALE MATSUZAKI

NA PRIMEIRA SÉRIE AOS SEIS ANOS: AS EXPERIÊNCIAS DAS  
CRIANÇAS/ALUNAS E DA PROFESSORA/PESQUISADORA NO AMBIENTE  
ESCOLAR

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

JULIANA WILD DO VALE MATSUZAKI

NA PRIMEIRA SÉRIE AOS SEIS ANOS: AS EXPERIÊNCIAS DAS  
CRIANÇAS/ALUNAS E DA PROFESSORA/PESQUISADORA NO AMBIENTE  
ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof. (a) Doutora Maria Machado Malta Campos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2009

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. PUC-SP, 2009.

### ERRATA

PÁGINA	LINHA	ONDE SE LÊ:	LEIA-SE:
13	3	(Pimenta, 2000 p.19)	(Pimenta, 2008, p.19)
14	11	Schön 2000,	Schön, 2000,
26	26	criando uma cultura própria	criando uma cultura própria.
31	27	escolar de escrita” (Pessanha, Daniel e	escolar de escrita.” (Pessanha, Daniel e
33	5	sentindo	sentido
35	5 e 6	história da e Müller educação brasileira	história da educação brasileira
36	4	nesta pesquisa	nesta pesquisa.
38	23	educação pública (Plano Nacional de Educação, 2001,p.05)	educação pública.
44	16	Campos, (2007 a)	Campos (2007 a)
45	31	Campos, (2007a)	Campos (2007a)
52	3	idade/matricula	idade/matricula
54	7	as primeira	as primeiras
55	4	Programa Ler e escrever	Programa Ler e Escrever
61	16	“[.] desejam romper	“[...] desejam romper
62	12	sentindo	sentido
64	18	Delgado, Muller 2001	Delgado, Müller, 2001
72	9	São Paulo, 2008,7).	São Paulo,2008 a p.7).
73	10	programa que eu assistia	programa a que eu assistia

73	23	linguas	línguas
73	34	uma musica	uma música
74	11; 22 e 53	musica:	música:
75	1	musica	música
78	33	Moss (2007).	Moss (2007a).
94	3	T- Não, eu não!	A – Não, eu não!
101	35	È	É
104	3	Moss e Woodhead (2007)	Woodhead e Moss (2007)
104	12	(Woodhead,2007, p.9).	(Woodhead,2007a,p.9)
104	17	(Neuman, 2007, p.14)	(Woodhead, 2007a, p.14)
105	2	(Woodhead, 2007, p.20)	(Woodhead, 2007a, p.20)
105	3	Woodhead (2007)	Woodhead (2007 a)
105	24	Woodhead,2007, p.21)	Woodhead, 2007 a, p.21
109	36	matérias	materiais
110	6; 9 e 11	cavaleiro	cavalheiro
112	12	motivava	motivavam
116	14	circulo	círculo
118	11	disciplinar	disciplinar.
119	34	barrida	barriga
119	44	havam	havia
124	19	Vimos no quadro	Vimos anteriormente
132	24	Moss (2007, p.27)	Moss (2007b, p.27)
133	12	Moss, 2007,	Moss, 2007b,
137	34	a tabela 4	a tabela 3
138	11	Woodhead e Moss (2008)	Woodhead e Moss (2007)
141	28	parecem se desgosta	parecem desgostar

142	5	T- Eu gosto!	A – Eu gosto!
143	29	Moss (2007)	Moss (2007b)
144	7	Moss, 2007	Moss, 2007 b
144	13	Moss 2008	Moss, 2007 b
144	19	Moss (2007 <i>apud</i> Folque, 2002)	Moss (2007 b <i>apud</i> Folque, 2002)
145	18	(Moss, 2008,	(Moss, 2007 b,
145	25	Brennet (2007)	Bennett (2007)
146	5	Neuman (2007)	Neuman (2007 c)
146	32	Neuman (2007).	Neuman (2007 d).
147	7	Neuman (2007)	Neuman (2007 b)
155	3	as anos	os anos
162	10	2007.	2007 (a).
162	17	2007.	2007 (b).
162	22	2007.	2007 (a).
162	28	2007.	2007 (b).
163	6	2007.	2007 (c).
163	13	2007.	2007 (d).
166	18	2007.	2007 (a).
166	24	2007.	2007 (b).
167	19	2007.	2007 (c).
171	2	RESPOSTASDA	RESPOSTAS DA

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico esta Dissertação aos meus pais, que ao zelarem, em todos os sentidos, pela minha infância me fizeram chegar até aqui. Ao meu irmão que compartilhou os momentos deliciosos dessa etapa especial das nossas vidas.

Ao meu marido, que compartilhou o início da vida de casado com a minha vida acadêmica, por compreender minhas ausências e angústias. Por todos os gestos e palavras.

Amo vocês.



Saiba: todo mundo foi neném  
Einstein, Freud e Platão também  
Hitler, Bush e Sadam Hussein  
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância  
Maomé já foi criança  
Arquimedes, Buda, Galileu  
e também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo  
Mesmo que seja segredo  
Nietzsche e Simone de Beauvoir  
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer  
Presidente, general ou rei  
Anglo-saxão ou muçulmano  
Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai  
Quem já foi e quem ainda vai  
Lao Tsé Moisés Ramsés Pelé  
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe  
Índios, africanos e alemães  
Nero, Che Guevara, Pinochet  
e também eu e você  
(Saiba – Arnaldo Antunes)

“O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar”.

Emília Ferreiro<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Do livro *Com todas as letras*.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Ângela Barbato Carneiro, que na Graduação despertou em mim o gosto pelo Estudo da Infância e a vontade de continuá-lo na Pós-Graduação.

À Professora Doutora Maria Machado Malta Campos, por possibilitar um espaço de estudo sobre a infância no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pela dedicação destinada às orientações do meu trabalho e das minhas dificuldades em realizá-lo frente à falta de tempo e de referencial bibliográfico; por me ensinar os passos da Pesquisa, pela qualificação, competência e delicadeza ao tratar da Infância.

Às Professoras Doutoras Mere Abramowicz e Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, que gentilmente participaram e contribuíram no Exame da minha Dissertação.

À Camila Fernandes Saraiva, companheira única do Mestrado, braço direito nos momentos difíceis, colo nos momentos desesperadores, mas acima de tudo, sorriso de esperança no encerramento desse importante período de nossas vidas, obrigada!

A todas as crianças/alunas das quais já fui professora, mas em especial às da primeira série B, que fortaleceu meu trabalho profissional e acadêmico.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que concedeu a Bolsa Mestrado possibilitando a realização de um sonho pessoal.

À Alessandra Redigolo, pela companhia nas voltas para a casa às segundas-feiras à noite, pelos imensos favores, por facilitar o diálogo com a Diretoria de Ensino, e acima de tudo, pela simplicidade de ser amiga.

A todos aqueles que convivem comigo e que compreenderam a minha ausência ao longo desses dois anos e seis meses mergulhados nos estudos.

## RESUMO

A Dissertação traz os resultados de uma pesquisa realizada com crianças de uma classe de primeira série de escola estadual situada na periferia norte da cidade de São Paulo. Buscou investigar a experiência de crianças que iniciam o ensino fundamental aos seis anos de idade, conforme preconizam as mudanças legais introduzidas a partir de 2006. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2008, sendo que a pesquisadora era a professora responsável pela classe, acumulando, portanto, um duplo papel. O material coletado consta de um Diário de Bordo, onde eram registradas semanalmente as experiências vividas junto ao grupo de alunos e da transcrição de uma Entrevista coletiva com um pequeno grupo de crianças, realizada no final do ano. A análise dos dados foi feita com apoio das seguintes categorias relacionadas aos traços da cultura escolar: - o tempo, o espaço, as disciplinas/currículo e sobre o ler e o escrever. Os resultados revelam aspectos interessantes sobre a transição vivida pelas crianças, em seu papel de alunos, sua percepção sobre as diferenças entre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental, a valorização que fazem de elementos que definem suas novas obrigações – como a lição de casa, as tarefas de escrita, o caderno – e ao mesmo tempo a falta que sentem de maior espaço para as brincadeiras, assim como as queixas sobre o cansaço que acompanha o esforço de cumprir as novas tarefas. A dissertação reflete sobre essas questões com base na abordagem da Sociologia da Infância, discutindo a importância de se ouvir as crianças sobre essa experiência de transição da educação infantil para o ensino fundamental aos seis anos de idade.

Palavras-chave: Criança, Aluno, Professora, Ensino Fundamental, Primeira Série.

## **ABSTRACT**

The dissertation presents the results of a research developed with a group of first grade children of a public school located in the north suburbs of São Paulo city. The research intended to investigate children's experiences at the beginning of the elementary-school, according to the legal changes introduced since 2006, that anticipated this admission to 6 years old children. The research was accomplished throughout the school year in 2008 and the researcher was the teacher responsible for that group of children, who assumed a double role. The collected data consists of a logbook in which the children's experiences and speech were registered in intervals of a week and the transcription of a collective interview realized with a small group of children at the end of the year. Data was analysed with the support of the following categories: time, space, subjects/course, reading and writing. The results reveal interesting aspects about the transition experienced by children such as their new role as students, their feeling about differences between kindergarten and elementary school, as well as their view about new obligations like homework, writing tasks and the use of the notebook. Besides that, data shows their need for larger playing spaces and their complaints about the tiredness that goes along with the new duties fulfillment. The paper reflects about all those questions based on the approach of the Sociology of Childhood and discusses the importance of listening to children about their experience on the transition from kindergarten to elementary school one year earlier than it used to be.

Key words: Child; Student; Teacher; Elementary School; First Grade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1. TRAÇOS DA CULTURA ESCOLAR E DO PAPEL DE ALUNO</b>	25
<b>2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS</b>	36
2.1. O CONTEXTO LEGAL	36
2.2. A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO NA PRIMEIRA SÉRIE DOS SETE PARA OS SEIS ANOS	44
2.3. APROXIMANDO A LEI Nº11.274/06 DAS CRIANÇAS EM FOCO: IMPLEMENTO OU IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DE SÃO PAULO?	50
<b>3. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA</b>	59
3.1. METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS	66
3.2. A PESQUISA COM AS CRIANÇAS QUE ESTUDAM NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAL PAULISTA	69
3.2.1. A escola e o bairro	69
3.2.2. O currículo	71
3.2.3. A pesquisa	79
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b>	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	134
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	155
<b>ANEXOS</b>	168
ANEXO I	169
ANEXO II	182

## LISTA DE ABREVIATURAS

EB – Educação Básica.

EF – Ensino Fundamental.

EI – Educação Infantil.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social.

MEC – Ministério da Educação.

PIC – Programa Intensivo no Ciclo I.

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático.

PNE – Plano Nacional de Educação.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

A presente Pesquisa buscou associar a experiência de ser professora de uma classe de alunos que ingressaram no ensino fundamental aos seis anos de idade ao interesse de investigar como é vivenciada a experiência de antecipação do ingresso na primeira série do ensino fundamental na perspectiva das crianças. Esta associação implicou necessariamente no desempenho de um duplo papel de professora-pesquisadora, gerando muitos questionamentos frente à dificuldade de pesquisar a própria prática, uma vez que “[...] o objetivo da pesquisa não é o objetivo da ação”. (Charlot, 2008, p.103). Conforme a experiência de Charlot (2008, p.103) com seus orientandos que pesquisam a própria sala, os sujeitos precisam se olhar de fora e ao fazerem isso, distanciam-se do “ser professor”, tornando-se professores ruins. Embora afirme ser impossível assumir os dois papéis ao mesmo tempo, o de professor e o de pesquisador, dois papéis diferentes, o autor considera a possibilidade de um **professor ser pesquisador**. E ao pesquisar, uma característica importante dos seres humanos ganhou espaço nas experiências desta professora-pesquisadora: a reflexão!

Libâneo (2008, p.55) define a reflexividade como uma auto-análise sobre nossas próprias ações, designando a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios. Segundo ele, o conceito de reflexão apresenta um leque muito grande de significações (filosófica, pedagógica, histórica...). Nessa perspectiva Pimenta (2008, p.18) questiona: se a reflexão é atributo dos seres humanos e se os professores são humanos, o que justifica o uso do termo “professor reflexivo” que tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo/atributo com movimento teórico de compreensão do trabalho docente?

Para compreendermos a origem e o uso do termo nos reportaremos à obra de Donald Schön (2000) que “[...] observando a prática de profissionais



e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais [...] (seja) baseada numa epistemologia da prática [...]" (Pimenta, 2008 p. 19).

Schön, ao tratar da crise de confiança no conhecimento profissional, exemplifica a prática profissional utilizando a imagem de um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. Na parte elevada desse terreno encontram-se problemas possíveis de serem solucionados com a aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa, enquanto que na parte mais baixa encontram-se os problemas caóticos e confusos que desafiam as soluções técnicas. Ocorre, no entanto, que os problemas no plano elevado tendem a ser pouco importantes para os indivíduos e a sociedade em geral, estes estão interessados em problemas de interesse humano, encontrados na parte pantanosa do terreno. O exemplo utilizado pelo autor contextualiza o dilema que muitos profissionais, em diferentes campos de atuação, vivenciam atualmente; "[...] dilema que tem duas fontes: em primeiro lugar a idéia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de práticas pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento". (Schön, 2000, p.15).

Para compreendermos melhor, é preciso ter em mente que a racionalidade técnica, herdada da filosofia positivista, "[...] diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos". (Schön, 2000, p.15). Atualmente "[...] os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentarem como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas". (Schön, 2000, p.16).

Sendo o ponto de partida da ação dos profissionais, os problemas exigem definições e escolhas que nortearão os aspectos a serem observados e solucionados. As problemáticas do "mundo real" exigem o entendimento de que "não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através

da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível”. (Schön, 2000, p.16). Cabe a nós, profissionais, escolher sob qual ponto de vista enxergaremos tais problemáticas.

Para Schön (2000, p.18), a crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional, denunciando uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. “[...] o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana”. (Schön 2000, p.19 *apud* Shein, 1973).

Apesar de notarmos uma crescente percepção da distância entre as concepções de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação, pouco vem sendo feito para o fortalecimento de uma epistemologia da prática dominante.

Schön (2000, p. 21) propõe enxergarmos os problemas de cabeça para baixo, no sentido de ultrapassarmos a lógica racionalista. O autor coloca que atualmente, o relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional não é bem compreendido. Muitas vezes, quando um profissional se destaca, o seu conhecimento profissional é reduzido a um talento, a uma intuição, quando na verdade esse conhecimento profissional deveria gerar um exame cuidadoso do talento artístico, da competência do profissional, de sua performance, abrindo espaço para a construção de uma epistemologia da prática. O que deve estar em foco é a performance profissional, as manifestações dos talentos artísticos, que fazem um profissional dar conta dos problemas indeterminados da prática cotidiana.

A busca de uma epistemologia da prática dominante recupera os conceitos de John Dewey, cuja ênfase está voltada ao aprendizado através do fazer. O fazer, ou a performance, oferece “[...] liberdade para aprender através do fazer, [...] estudar a experiência do aprender por meio do fazer e do meio artístico [...]” (Schön, 2000, p.25) assim, o sujeito torna-se autor do seu conhecimento. O autor, frente à construção de uma epistemologia da prática

apresenta de forma conceitual e contextualizada o que vem a ser a “reflexão-na-ação”.

Recuperando a idéia de performance desenvolvida anteriormente pelo autor, chega o momento de compreendê-la como competências que exibimos no dia-a-dia, um talento artístico profissional que não depende da nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam. (Schön, 2000, p.29). Dialogando com Ryle (1949) Schön (2000) esclarece que toda performance tem um procedimento ou uma maneira especial de ser que diz respeito à experiência de “[...] ‘saber mais do que se pode dizer [...] (o) conhecimento tácito’”. (Schön, 2000, p.29 *apud* Hainer e Polayne, 1967). Para compreender melhor esse conceito, o autor exemplifica com diversas situações o fato de não conseguirmos dar uma explicação verbal adequada das nossas performances reais: o reconhecimento imediato de um rosto familiar no meio da multidão (Polayne, 1967), a capacidade de alguns médicos em reconhecer uma doença específica num paciente antes mesmo de iniciar um processo investigativo, andar de bicicleta, fazer malabarismos, etc.

É com base nessas performances que o autor desenvolve a idéia de **conhecer-na-ação**; referindo-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes, o ato de conhecer está na ação. “Nós os revelamos (os conhecimentos) pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”. (Schön, 2000, p.31). No entanto, é possível fazermos uma descrição do saber tácito por meio da observação e da reflexão sobre as nossas ações.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão.

Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos. (Schön, 2000, p.31).

Seguiremos agora na linha de raciocínio do autor a fim de justificarmos a motivação da professora-pesquisadora em desenvolver a Pesquisa acerca das experiências das crianças que ingressaram na primeira série do ensino fundamental paulista aos seis anos de idade.

Schön (2000, p. 32) coloca que quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividades sem ter que “pensar a respeito”. Este ato espontâneo de “**conhecimento-na-ação**” geralmente nos permite dar conta das nossas tarefas.

No entanto, todas essas experiências contêm um **elemento surpresa**, “algo que não está de acordo com as nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão [...]” (Schön, 2000, p.32).

A reflexão sobre a ação pode acontecer de duas formas: - após o fato ocorrido, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos ou no meio da ação. Para Schön (2000, p.32) em ambos os casos essas reflexões não têm qualquer conexão com a ação presente. Assim, ele propõe como alternativa uma “**reflexão no meio da ação**”, que não a interrompa, que garanta o seu tempo presente e possibilite uma interferência que possa dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos, é o que ele chama de “**refletir-na-ação**”.

É importante colocar que o autor considera os momentos de “ação-na-reflexão” pouco claros; o que os distingue de outras formas de reflexão é justamente sua imediata reflexão para a ação.

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir

sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. (Schön, 2000, p. 35).

As idéias do autor possibilitaram a valorização da pesquisa na ação de muitos profissionais, servindo de base para o que se convencionou chamar de professor-pesquisador da sua prática; idéias rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, principalmente nos contextos de reformas curriculares que questionavam a formação técnica de professores e a necessidade de caracterizar o ensino como prática social em contextos historicamente situados, bem como os questionamentos acerca da participação dos professores nas reformas curriculares, estas idéias fizeram com que o conceito de professor-reflexivo ganhasse força. (Pimenta, 2008, p.20).

Pimenta (2008, p.21) afirma que as idéias de Schön foram ampliadas e analisadas de forma crítica frente ao amplo campo de pesquisas pertinentes e decorrentes para área de formação de professores (temas, segundo a autora, ausentes nas preocupações de Schön). Coube “[...] indagar que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores [...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo”. (Pimenta, 2008, p.22). Nesse prisma, muitas críticas que vêm sendo feitas no sentido de apontar que a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, que não operacionalizam mudanças imediatas para além das salas de aulas; a reflexão por si só não basta, uma tomada de decisão concreta se faz necessária para reduzir os problemas emergentes, é impossível ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. (Pimenta, 2008 *apud* Liston & Zeicher, 1993). A autora alerta também que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido pelas teorias da educação que dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais. (Pimenta, 2008 *apud* Pimenta, 2000). É o que Libâneo (2008) chama de reflexão dialética:

Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano [...] é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática. Ainda na perspectiva dialética, a chamada teoria crítica acentua o caráter político da teoria em relação à prática, pois o conhecimento teórico tem a função de operar o desvendamento das condições que produzem a alienação, as injustiças, as relações de dominação. Mas esse conhecimento precisa ser crítico, implicando uma auto-reflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites. (Libâneo, 2008, p.57).

Frente aos limites da proposta Schön, Pimenta (2008) aponta a concepção do professor como intelectual crítico de Giroux (1990) como oportunidade da ação docente numa perspectiva emancipatória.

Para Giroux (1997, p.161), ao encararmos os professores como intelectuais, elucidamos a importante idéia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, dignificando a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, destacando a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras [...] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma do trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos; [...] esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais, [...] ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (Giroux, 1997, p.161).

Isso significa que chega o momento dos professores assumirem a “responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, de como devem ensinar e de quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p.161); considerar a escola como um local econômico, cultural e social possibilita uma ação pedagógica que trata os

estudantes como agentes críticos que conquistam voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Concluímos, então, que “refletir-na-ação” oferece poucas oportunidades de pensamento, sendo a expressão “refletir-sobre-a-ação” melhor empregada nessa construção dos professores como intelectuais. (Libâneo, 2008 *apud* Gimeno Sacritán, 1998).

Seguindo essa linha de raciocínio chega o momento de mencionarmos como foi a experiência da **professora ser pesquisadora**. Recuperando alguns conceitos de Schön, podemos dizer que, na minha ação pedagógica cotidiana, um “elemento surpresa” desequilibrou minhas expectativas; desde a graduação o interesse em conhecer mais sobre as questões que envolvessem a infância e a criança se fez presente. A experiência de ser professora alfabetizadora de uma classe de primeira série na rede pública estadual paulista possibilitou observar que o meu “conhecimento-na-ação” não dava conta de amenizar as situações de dificuldades vividas na sala de aula: - alfabetizar as trinta e cinco crianças da classe, a falta de diálogo entre os profissionais, a implantação de políticas públicas que impactam a escola, entre outras. Mas todos esses pensamentos e reflexões não bastaram; a decisão concreta de iniciar uma reflexão sistematizada acerca dessas dificuldades fez com que eu buscasse no curso de Pós Graduação um espaço de exercício intelectual que garantisse o entendimento do contexto institucional no qual estou inserida e que ao mesmo tempo oferecesse bases teóricas para o exame da minha atividade docente, possibilitando uma **reflexão-sobre-a-minha-ação**. Para tanto, foi necessário:

*- Revisitar o significado da minha ação enquanto profissional:*

Desde a infância, o ser professora fez parte do meu cotidiano, minha brincadeira favorita era pegar livros, papéis e brincar de escolinha; segundo quem assistia a essa brincadeira eu era uma professora brava que gostava de silêncio e de dar lição. Eu representava em minhas brincadeiras o modelo das professoras que eu experimentava ao longo da infância. Apesar dos medos e dificuldades deste período escolar, guardo carinhosamente na memória os sons, os cheiros e as presenças das professoras. Já adolescente,

ao estudar numa escola cujo espaço físico parecia o de uma fazenda, o amor que eu sentia pela escola aumentou, eu adorava bisbilhotar a sala dos professores na hora do recreio, os livros e papéis que eles carregavam e a dinâmica do funcionamento da escola: os estresses, os barulhos, as confusões e soluções de desafios que a cada dia surgiam me confortavam. A infância passou e talvez a saudade de ser criança me levasse a escolher uma profissão que satisfizesse duas vontades: - estar com crianças e dentro de um ambiente escolar, sendo o curso de Pedagogia um caminho certo a ser seguido.

Foi apenas no último ano da graduação que uma pergunta feita por uma professora desorganizou toda lógica construída ao longo dos quatro anos de estudos teóricos e de práticas docentes: “-O que é infância para você?” Provocada pela questão e com auxílio da minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, fui apresentada à obra de Philippe Ariès: “História Social da Criança e da Família”, que por meio da arte retrata a construção de um sentimento de infância; fazendo-me buscar na História da Educação elementos decisivos para o início dos meus estudos e para continuá-los na Pós-Graduação.

Mas, somente quando ingressei como professora efetiva do ensino público estadual paulista, compreendi o desafio profissional de um pedagogo. O primeiro contato com aquelas crianças me fez perceber que a graduação não havia me ensinado a lidar com a miséria, com a fome, com a sujeira, com a agressividade delas e, acima de tudo, com o olhar daqueles pequenos e as suas mais diversas expressões que mostravam uma infância diferente da que vivenciei no exercício profissional da rede particular de ensino. Três anos já se passaram desde aquele primeiro dia de aula, e muito venho pensando sobre as crianças e sobre a escola. Primeiro penso em suas vivências, com pais muitas vezes ausentes, com pouco recurso econômico, no convívio com o tráfico de drogas, com a violência, com a falta de saúde,... Depois penso em como não reconhecem a escola como um lugar que lhes pertence e como a escola também não se permite fazer parte das suas vidas. Repenso minhas angústias diárias, as mesmas de muitas colegas professoras, sobre o desafio de alfabetizar as trinta e cinco crianças e sobre os caminhos que os discursos



oficiais nos apresentam, nas dificuldades reais que vivenciamos dentro da sala de aula e que são esquecidas quando nos chegamos a metas a serem alcançadas a qualquer custo, nos querendo fazer até desistir da profissão.

*- Levantar e aprofundar uma questão a ser desenvolvida no exercício intelectual, garantindo a contextualização institucional na qual estou inserida:*

Esta minha experiência profissional coincidiu com a mudança legal adotada na idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, que agora recebe alunos de seis anos de idade ou até mais jovens. Como as crianças de seis anos, que antes teriam ficado um ano a mais na pré-escola, estão vivendo essa experiência como alunas de ensino fundamental? Desde 2001, quando o Plano Nacional de Educação Nacional tornou-se Lei (Lei Nº. 10.172) muito se falou da ampliação do ensino obrigatório para nove séries; somente em 2005, com a Lei Nº 11.144, torna-se obrigatória o início do ensino fundamental aos seis anos de idade sendo essa oficializada e complementada em Fevereiro de 2006 com a Lei Nº 11.274. Tal mudança ocorreu, acredita-se, mediante a "... perspectiva da democratização da educação básica e na ampliação das oportunidades educacionais do país". (Campos, 2007a). A experiência profissional enquanto professora alfabetizadora da primeira série do ensino fundamental na rede estadual paulista possibilitou acompanhar o ingresso das crianças na escola com esta faixa etária. Muitas delas, ao ingressarem no ensino fundamental, já vivenciaram a instituição escolar ao freqüentarem a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que os deixavam brincar no parquinho, cantar, pintar, dormir... E ao ingressarem na primeira série do ensino fundamental precisaram esquecer-se das brincadeiras, tendo que ficar quatro horas sentadas em carteiras que não os deixam nem encostar os pés no chão, precisando aprender a ler, a escrever, a contar, a raciocinar. Mas, do que adianta democratizar e ampliar as oportunidades educacionais do país se não forem melhoradas as condições de trabalho nas escolas que recebem estas crianças?

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. (Giroux, 1997, p.157).

- *Buscar um referencial teórico que oferecesse uma melhor compreensão do contexto histórico, social, cultural e organizacional (Pimenta, 2008) que pudesse redefinir a natureza da crise educacional fornecendo bases para uma visão alternativa do trabalho do professor. (Giroux, 1997):*

Assim, esta Dissertação insere-se no contexto da discussão acerca da criança enquanto protagonista social dentro da perspectiva da Sociologia da Infância. Conforme colocam Delgado e Müller (2005), ao considerarmos a criança como protagonista principal da sua socialização, que cria atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação, e na interpretação da realidade da forma própria aos grupos infantis, fica claro que esses processos sugerem respostas e reações da cultura que os cerca. As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.

Dentro da grande diversidade de questões exploradas por esse novo campo de estudo, quatro grandes temáticas (segundo Frones, 1994 *apud* Montandon, 2001) vêm sendo exploradas: - as que tratam das relações entre gerações; as que dizem respeito às interações e culturas das crianças; as que consideram as crianças como um grupo social e aquelas que estudam as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas; por ser a temática desenvolvida nesta Pesquisa, destinaremos atenção especial a este último aspecto.

É compartilhando das idéias de Giroux (1997) e compreendendo a escola como instituição que fornece condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica que procuramos investigar como é vivenciada a experiência da antecipação do ingresso na primeira série do ensino fundamental na perspectiva das crianças de seis anos. Esse objetivo supõe um questionamento da noção de aluno tal como é tradicionalmente utilizada nas pesquisas educacionais e implica em recuperar as crianças que se escondem

por baixo da condição de aluno no contexto da escola, focalizando-as como protagonistas sociais.

Conforme colocado anteriormente, a busca da **reflexão-sobre-a-minha-ação**, fez com que a professora fosse também pesquisadora que, procurando pinçar do cotidiano profissional elementos que dessem conta de investigar as experiências vivenciadas pelas crianças (captando suas percepções, suas vozes que interpretam de forma própria a realidade escolar) buscou amenizar a relação de autoridade entre adulto/crianças, professora/alunos, presente no convívio diário, resignificando sua escuta e seu olhar para que ouvisse e enxergasse as crianças concretamente. Essa postura exigiu a utilização de um referencial metodológico referente às questões que envolvem pesquisas realizadas com crianças; sendo utilizada como estratégia para a coleta de dados um Diário de Bordo, para o registro de algumas situações observadas: - as falas, gestos, reações e dinâmicas dos pequenos em sala de aula, e a Entrevista com roteiro semi-estruturado que pontuou algumas temáticas que diziam respeito à dinâmica que as crianças vivenciaram na primeira série. Dessa maneira, buscamos, a partir do seu papel de aluno, as vozes das crianças para conhecer e indagar sobre o que elas criam na intersecção de uma das suas instâncias socializadoras: a escola. O desafio está em considerar essas vozes como expressando legítimos anseios que deveriam ser levados em conta neste momento importante da história da educação brasileira, em que se busca uma ampliação das oportunidades educacionais.

A Dissertação está organizada em quatro capítulos: o primeiro apresenta o que acreditamos serem traços da cultura escolar cuja historicidade e contemporaneidade se fazem presentes na vida escolar das crianças em foco. Gimeno Sacristán (2005), ao dialogar com a história da educação, nos fala dos traços espaciais, temporais, disciplinares/curriculares que acabam por fazer das crianças, alunas.

No capítulo seguinte é apresentado ao leitor uma contextualização institucional frente às mudanças ocasionadas pela Lei N°11.144/05 e pela Lei N°11.274/06 referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos. O terceiro

capítulo apresenta um panorama histórico e conceitual da Sociologia da Infância e a Metodologia de Pesquisa com Crianças utilizada nesse trabalho.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados, enquanto que o último apresenta as considerações finais.

## 1. TRAÇOS DA CULTURA ESCOLAR E O PAPEL DO ALUNO

O estudo da História da Infância aponta transformações mais marcantes no sentimento que se tinha em relação à consciência da particularidade infantil a partir do século XVIII, quando a sociedade industrial trouxe mudanças consideráveis, a começar pelo papel que a escola assumiu, substituindo a aprendizagem informal como meio de educação. A criança deixou de crescer misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles, iniciando o processo da chamada escolarização. Esta ruptura fez com que a escola, juntamente com a família, se tornasse a principal instituição socializadora da infância.

A preocupação com a educação dos filhos marca a construção histórica da família, “a criança foi conquistando um lugar junto a seus pais, enquanto se começa a perder o costume de confiá-la a pessoas estranhas [...]” (Gimeno Sacristán, 2005, p.113). As relações sentimentais entre pais e filhos ganham força com o auxílio de alguns mecanismos de ordem social que passaram a responsabilizar os pais pelo cuidado das crianças, com uma difusão da medicina e puericultura domésticas destinadas a tirar as crianças das influências nocivas, apresentando a figura da mãe como representação de um espaço protegido para o corpo e o cuidado da criança, reforçando seu papel educacional dentro da família. Outra estratégia social esteve voltada às camadas mais pobres da população: consistiu na busca de uma “economia social” que dirigisse a vida dos pobres com a vigilância direta de suas vidas. Com a intenção de evitar relações agressivas na família, o abandono, a mendicância, a prostituição, os filhos bastardos, surgem a assistência às crianças abandonadas, a acolhida nos conventos e uma eficiente polícia de costumes, que marcam um novo regime para a ordem das famílias que adquirem o papel de controlar e educar as crianças. (Gimeno Sacristán, 2005, p.113).

A família [...] foi se especializando em proporcionar uma vida de intimidade dentro de um meio primário de socialização, para os mais novos, que está isolado de outras relações sociais, ao mesmo tempo em que vai deixando a formação destes nas mãos das escolas. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 114).

A industrialização, em um primeiro momento, incorpora mulher e as crianças nas fábricas, em condições extremas de exploração. A conquista do espaço para a escola e sua solidificação na sociedade se deu num processo de construção extenso e contínuo. A consciência da importância da educação para o futuro da sociedade marca as diferentes formas de fazeres pedagógicos. O Estado assume a responsabilidade pela escola compulsória, impondo essa condição aos pais e principalmente às crianças, que passam a não ter opção senão aceitá-la:

O projeto moderno supõe, em si mesmo, um sistema de ordem que se ocultará nas pulsões de querer, cuidar e disciplinar o aluno: acrescenta à escolarização e ao ensino novas orientações ou razões para modelar o aluno, sintetizando as pretensões de formação, melhoria social, expansão da cultura e da racionalidade, preparação para as atividades produtivas, etc.[...] É por isso que as crianças notam continuidades e descontinuidades nas transições cotidianas entre o ambiente familiar e a escola. (Gimeno Sacristán, 2005, p.137).

Como coloca Gimeno Sacristán (2005) a escola, invenção cultural singular, caracteriza-se por sua aparência física, pela forma de utilizar o espaço e o tempo, pelo modo de desenvolver as atividades com os alunos, na maneira de se relacionar com o mundo, criando uma cultura própria

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) colocam que a história das disciplinas escolares possibilitou a construção do conceito de cultura escolar. Para as autoras este não é um conceito simples de delimitar:

[...] considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura

escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola. (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004 p.02).

Falar em cultura escolar exige, necessariamente, compreendermos a definição do termo cultura; por se tratar de um termo polissêmico, as autoras apresentam algumas referências que as ajudam a contextualizá-lo dentro dessa perspectiva:

Williams (1992) considera o termo cultura em dois sentidos. No sentido antropológico/sociológico, define o modo de vida global e o sistema de significações de um determinado grupo; no sentido mais especializado, inclui a produção intelectual e as práticas significativas (artes, linguagem, filosofia, moda, publicidade...). Essa idéia aponta para o entendimento da cultura como um sistema de significações realizado, voltado a abrir [...] Certeau (1995, 1998) analisa cultura como as práticas das pessoas comuns, as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural; uma ciência prática do singular que faz dos espaços público e privado um *lugar de vida possível*. Um pouco mais explícito, Geertz (1978) considera cultura o tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha e constrói socialmente. Estudioso da cultura escolar, Viñao-Frago descreve cultura como um "[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz" (*apud* Viñao-Frago & Escolano, 1998, p. 168). (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004 p.09).

A partir dessas conceituações, as autoras afirmam que as especificidades que existem na vida interna da escola autorizam a análise de uma cultura escolar que não nega a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida. (p.10).

O conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado com um espaço destinado/privilegiado para transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores em determinado tempo (Forquin, 1993; Faria Filho, 1996; Julia, 2001; Viñao-

Frago & Escolano, 1998; Viñao-Frago, 2000; Silva, 2003). Nesse espaço foi constituindo-se a cultura escolar, através das normas e práticas que definiam os valores e comportamentos que seriam impostos e os conhecimentos a serem ensinados. (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004, p.11).

Gimeno Sacristán (2005) apresenta traços curiosos da ordem escolar que constituem essa cultura, a começar pelo **espaço**. Segundo o autor, o nosso corpo passa a ter materialidade quando ocupa um determinado espaço, sendo ele o meio físico da nossa vida, privada ou pública (p.144). A distribuição do espaço reflete a organização das atividades que costumamos realizar em cada compartimento, a exemplo da nossa moradia onde há o espaço para o dormitório, para a alimentação, para a higiene, para o lazer, etc. Nem só de uma realidade física é composto o espaço, ele nos afeta e envolve de forma a representar algo que se associa à nossa experiência. Os ambientes escolares tendem a reproduzir mais o seu passado disciplinador do que oferecer ambientes agradáveis que nos motivem a querer passar tempo neles; os espaços estão carregados de culturas, e supõem normas de comportamentos a se desenvolverem neles. (Gimeno Sacristán, 2005, p.146):

O espaço escolar é formado por pátios onde esperar, manter a ordem da entrada, brincar, fazer esportes, passear, estar com os amigos, realizar, excepcionalmente algumas festas, ser utilizado nas férias, ver o jardim crescer, etc. [...] é, certamente o espaço mais polivalente do recinto escolar [...] Há corredores, nos quais se pode transitar com certo desembaraço, mas dentro de uma ordem. Existem ginásios onde se pode desenvolver uma determinada atividade física [...] A biblioteca [...] O laboratório [...] As salas de aula são a verdadeira “sala de estar” (mais do que a 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. (Gimeno Sacristán, 2005, p.144).

Outro traço apresentado pelo autor é o **tempo**. A representação do tempo para nós se dá numa sucessão de processos ou eventos linearmente concatenados, em quais situamos sinais ou marcos para termos consciência de sua passagem passo a passo, de seu começo e seu fim. (Gimeno Sacristán,



2005, p.148). O tempo, por seu caráter cíclico (marcado por um fato natural – como o nascer e pôr-do-sol que se repete sucessivamente) organiza a vida social e o tempo escolar acaba por condicionar a vida familiar e social à medida que representa um segmento intermediário da vida que marca tudo o que significa vivê-la: somos sujeitos ainda não-escolarizados, escolares ou formados; sua unidade de medida de tempo, (regulação do que fazemos na vida) o ano, está ligada ao calendário que sintetiza a concepção linear do tempo:

O ano letivo escolar, equivalente ao ano escolar e ao curso como unidade curricular, é um marcador decisivo da experiência da vida dos alunos, das famílias e do comércio [...] o modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à seqüência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos [...] a semana e o ano, períodos entre provas, unidades didáticas, etc. [...] que se repetem sucessivamente (e organizam o) tempo [...] da escola. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 149).

Além do espaço e do tempo, as **disciplinas** constituem um traço fundamental da cultura escolar, sendo que o termo cultura ganha aqui um outro significado, o da cultura curricular:

Mais do que reproduzir, transmitindo o acervo cultural disponível, o que ela (a escola) realmente faz, por meio de suas práticas, é *produzir* algo singular, que [...] chamaremos de *cultura curricularizada*, ou simplesmente, curricular. [...] Pensamos que o currículo escolar (suas matérias, áreas, disciplinas, temáticas) é uma seleção de cultura especialmente elaborada para estudantes e que, ao ser uma construção com finalidade específica, tem determinadas singularidades. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 161).

Esta cultura curricular abrange outros três aspectos importantes da cultura escolar que delimitam a maneira de aprender esses saberes: o escutar, o ler e o escrever.

Sobre o **escutar**, o autor situa como importante recurso utilizado na transmissão do conhecimento e da experiência o uso da linguagem oral, dando forma para a organização da sala de aula e das atividades nelas desenvolvidas (um exemplo disso é a disposição das carteiras em filas, que fazem os alunos olharem para frente, onde se situa o professor – o

comunicador – nos fazendo lembrar dos púlpitos, das cátedras de onde os professores ou mestres em um nível mais elevado sobre os demais comunicavam suas palavras) que determinam a relação de poder que acaba por decidir quem fala, quando pode falar, sobre quais temas e aqueles que estão autorizados a fazê-los. (Gimeno Sacristán, 2005).

As instituições educacionais fizeram dos usos existentes das palavras – as formas de linguagem – os instrumentos necessários para desenvolver os processos de comunicação, de pensamento e de apropriação da experiência ou da cultura codificada que a língua possibilita nos espaços fechados das salas de aula. A palavra falada teve de ser, por necessidade, o instrumento por excelência, se não o único, da socialização escolar que se firmou como tradição fortemente arraigada. Teve de ser [...] o único recurso pedagógico antes que os livros fossem acessíveis aos estudantes [...] Esse recurso tão elementar de comunicação que é a narração falada fez dos escolares aprendizes [...] escutarem disciplinadamente [...] (exigindo) o silêncio para que a comunicação oral seja possível, [...] controle e quietude do corpo e abertura da mente para compreender o falado e meditar sobre o que foi ouvido [...] (Gimeno Sacristán, 2005, p.172; 174).

A **leitura** e a **escrita** merecem uma atenção especial à medida que foram as mais importantes transformações ocorridas na história das práticas escolares. Segundo Gimeno Sacristán, a atividade de ler é uma das tarefas que mais se identifica com a educação atual. O ensino da leitura foi monopolizado pela escola e é meta fundamental da educação institucionalizada, ocupando boa parte do tempo e do espaço das atividades acadêmicas desenvolvidas na escola. “O domínio do ‘escrito’ se transformou no sinal mais imediato do que viria a ser entendido como *cultura elevada* [...]”. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 177 e 178).

A expansão das instituições escolares está muito ligada à necessidade de dominar e exercer essas duas formas básicas de se educar que são o ler e o escrever. *Escolarização* elementar e *alfabetização* foram aspirações e fenômenos que caminharam lado a lado na história moderna. (Gimeno Sacristán, 2005, p.179).

Para o autor, esse vínculo (escolarização e alfabetização) estabeleceu a tradição pedagógica de dedicar as primeiras fases da escolarização, quase que exclusivamente, ao domínio da capacidade de ler.

No que diz respeito à escrita, o autor se refere como sendo problema adicional ao da leitura. A dificuldade está não só na habilidade motora (coordenação fina para segurar o lápis e guiá-lo dentro das linhas) como também na tradução do que se quer expressar de maneira organizada através dos signos. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 188 e 189). Cabe citar aqui um importante instrumento que, sem dúvida, complementa estes traços da cultura escola apresentados até o momento: o **caderno**.

Os cadernos [...] são instrumentos usados pelos alunos desde o século XVI e chamados de "livro branco" no *Ratio Studiorum*. Mais recentemente, uma pesquisa realizada na França pelo *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) mostrou que dentro de duas classes pelo menos uma utilizava cadernos desde, pelo menos, 1883, mesmo em escolas consideradas reacionárias para a época (Hébrard, 2001). O autor considera que "o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele é objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita" (Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004 p. 13 *apud* Hébrard, 2001).

À medida que a escola assumiu de forma centralizada a ação educativa e impôs tal condição às famílias e principalmente às crianças "todo um regime de vida para o menor, (referindo-se à criança) (foi) transformado em aluno com base em sistema escolar que é prévio a ele. (Gimeno Sacristán, 2005, p.138). Por ser um meio institucional regulado pelos adultos que passou a organizar o tempo e o espaço infantil (e da sociedade em geral) o autor afirma que aos olhos dos adultos e de si mesmos, as crianças são, antes de

qualquer coisa, **alunos**. Mas, o que significa ter este papel que é contingente e transitório?

A origem da palavra *aluno* nos dá as primeiras pistas sobre a condição dos sujeitos que desempenham esse papel. *Alumnus* vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. O aluno será alguém que está se “alimentando”, que é alimentado por outros e que *deve sê-lo* [...]. (Gimeno Sacristán, 2005, p.136).

Num breve resgate histórico, “aluno era aquele a quem o professor ensinava belas-artes (pintura, escultura, etc.); que seguia um professor”. (Gimeno Sacristán, 2005, p.101). O autor se refere ao termo pupilo utilizado na língua inglesa, e com a mesma raiz espanhola, para se referir a quem residia na casa do professor, como hóspede e como aluno, tendo a proteção e a tutoria do professor.

Até a Idade Média, ser aluno era uma condição para poucos estudantes. Foi a partir do século XIX que essa condição social passou a ser generalizada para aqueles que freqüentavam os diferentes níveis do sistema educacional. (Gimeno Sacristán, 2005, p.101). Atualmente ser menor está ligado à condição de aluno, e esta “colonização da infância” (Gimeno Sacristán, 2001, p.101) realizada pela escola nos países com sistemas educacionais mais desenvolvidos, estendeu-se também pela adolescência e juventude. Nasce, então, a categoria de sujeito escolar que só posteriormente atinge os menores das classes sociais mais baixas, também por razões morais e de controle social.

Esta extensão da condição de ser aluno a todos os menores foi aos poucos se fundindo no plano discursivo e nas práticas o que se pensa ou se acredita de um e de outro: “[...] a *infância* ou o *aluno* são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se, também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas figuras”. (Gimeno Sacristán, 2005, p.103).

Essa nuance entre a criança e o aluno tem como resultado uma representação de aluno baseada na experiência das relações da criança com a família (o afeto, o cuidado, a disciplina) que se projeta na forma de ver e tratar o aluno:

Estes são os *contextos das práticas educacionais* nas quais aprendemos a ser educadores de menores e nos quais projetamos o capital cultural de saberes (idéias, formas de se comportar e ideais assumidos) que constituem esse *traço* da cultura no sentido antropológico de que estivermos falando. É uma bagagem adquirida de forma natural, acumulando tradições, formas de vida e relações diversas. Não é estranho, então, que as relações entre os adultos e os menores estejam carregadas de ambigüidades, de ambivalências e de conflitos que se expressam em nossas crenças, atitudes e comportamentos para com as crianças e os jovens. (Gimeno Sacristán, 2005, p.108).

Essa relação complexa entre criança/aluno solidifica-se à medida que toda infância passa pela escola, fazendo da infância um grupo de idade socialmente diferenciado e reconhecido: “A forma como são realizadas as funções que essa instituição tem e sua acomodação ao papel que se espera dos menores determinarão o valor que os adultos darão a eles. Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos”. (Gimeno Sacristán, 2005, p.125). O autor diz mais, diz ser uma das formas modernas do exercício do poder sobre os menores.

Ser aluno, então, é desempenhar um papel social que é determinado pela cultura escolar (já que é contingente e transitório); sendo que a maneira de viver na escola é que faz o ator. (Gimeno Sacristán, 2005). A criança vai à escola, e esta prepara a criança. No entanto, precisamos ter em mente que “se é aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade da experiência que cada um tiver (classe-social, gênero, características filosóficas da escola, ensino laico ou religioso, metodologias de ensino, ensino público e privado, etc.)”. (Gimeno Sacristán, 2005, p.105). Essas diversidades de experiências, no entanto, dentro da cultura escolar aproximam detalhes da vida escolar que acabam por solidificar o papel do aluno, segundo o mesmo autor:

- Sempre um determinado número de alunos ficará sob a responsabilidade de um adulto; e apesar dessa relação poder se dar de diferentes maneiras, a escola sempre será um espaço social que exige ordem para o trabalho e a convivência;

- O aluno desempenha seu papel dentro de um grupo de alunos que exercem condições de estudantes;
- Para se proteger da rua e ser separado da família, necessariamente o aluno tem que viver num espaço fechado, vigiado enquanto não for capaz de controlar a si mesmo;
- O espaço coletivo prima por procedimentos de comunicação e de ensino também coletivos, verticais e homogêneos para todos, assim como os métodos verbais centrados em um emissor (o professor) que exigem quietude física e silêncio dos receptores;
- Cuidar, vigiar e ensinar será a missão da pessoa que se tornar professor, que será normalmente percebida como uma figura ambivalente;
- A escola e a sala de aula ficam isoladas do mundo exterior, cabendo a elas introduzir uma variedade muito limitada de estímulos e a prática não muito variada de atividades que envolvam todos os membros do grupo de alunos. A leitura e a escrita se transformam na base fundamental para receber informação e para toda atividade escolar;
- O prolongamento do tempo da escolaridade reúne nas escolas estudantes de diferentes idades, uma realidade que exige fórmulas para trabalhar com a diversidade, assim como para seqüenciar o longo currículo que é preciso desenvolver;
- Ao propiciar um tempo prolongado à escolarização, vivido como uma experiência envolvente, as vivências concretas nela tidas marcarão a subjetividade daqueles que são escolarizados. (Gimeno Sacristán, 2005, p.142).

Apresentados todos os traços da cultura escolar, e do que significa ser aluno, fica claro que a escola é um meio institucional regulado pelos adultos que passou a organizar o tempo e o espaço infantil; como Gimeno Sacristán (2005) coloca, a maneira que a criança vive na escola é o que a tornará ator. No entanto, a busca desta Pesquisa em recuperar a criança na condição de aluno - sendo este caminho considerado pela professora-pesquisadora o mais confiável na busca da reflexão-sobre-a-sua-ação - entende que a criança, independente do seu papel de aluno, é protagonista social da sua infância e

cria atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria aos grupos infantis, deixando claro que esses processos sugerem respostas e reações da cultura inclusiva. O desafio está em considerar essas vozes como expressando legítimos anseios que deveriam ser levados em conta neste momento importante da história da e Müller educação brasileira, em que se busca uma ampliação das oportunidades educacionais.

As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. (Delgado e Muller, 2005). Tal consideração não nega que a identidade da criança seja também uma identidade cultural, (marcada e construída pela história da família, da escola e da própria infância como citada anteriormente).

Assim, a pesquisa buscou captar a partir da condição de aluno, a criança, suas vozes e reações, para conhecer e indagar sobre o que ela cria na intersecção de uma das suas instâncias socializadoras: a escola.

## 2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Passaremos, então, a contextualizar a realidade escolar das crianças brasileiras, apresentando o quadro legal do sistema educacional do país, dando ênfase ao ensino fundamental, etapa da educação básica onde estudam as crianças focalizadas nesta pesquisa

### 2.1. O CONTEXTO LEGAL

A Educação Básica, no Brasil, é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Art. 22 - LDBEN – Lei nº. 9.394/96).

Apesar de ser a primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil não é considerada obrigatória. Com a finalidade de desenvolver de forma integral os aspectos físico, psicológico, intelectual e social das crianças, é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O ensino fundamental, com duração de oito anos, é obrigatório e tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:



I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art. 32 - LDBEN – Lei nº. 9.394/96).

Desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932, propostas de reconstrução educacional de grande alcance foram colocadas em pauta. Um primeiro passo foi dado na inclusão de artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de Junho de 1934:

O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.6).

Em 1962 surgiu, então, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) num conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, por iniciativa do Congresso Nacional, foi proposto um plano nacional de longo prazo, um plano de Estado para dez anos. O poder executivo enviou sua proposta ao Congresso, na forma de um projeto apensado ao elaborado no legislativo:

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de

1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.4).

No dia 9 de Janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação torna-se Lei (Lei Nº 10.172) cabendo à União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem planos e ações educativas bem como avaliações periódicas da implementação do mesmo.

Os principais objetivos do Plano são a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a democratização da gestão do Ensino Público e a redução das desigualdades sociais e regionais tocantes ao acesso, permanência e sucesso na educação pública. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.05). Visto que tais objetivos dependem de construção progressiva e constante, estabeleceram-se prioridades segundo o dever Constitucional e as necessidades sociais: - Garantia de Ensino fundamental de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, garantia de Ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou que não a concluíram, ampliação do atendimento aos demais níveis de Ensino: infantil, médio e superior e valorização do profissional de Educação. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.5).

É interessante apresentar neste momento algumas metas citadas no PNE que dizem respeito à educação infantil e ao ensino fundamental. No que diz respeito à educação infantil, destinada as crianças de zero a seis anos, é apontada a necessidade da família em contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos; já que os pais (e mais fortemente a mãe) trabalham fora.

Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da

demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.07).

Considerando as diferenças existentes entre as crianças de faixa etária entre zero e três anos e as de quatro e seis, fica determinado pela LDB que as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de quatro a seis para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação:

Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo - Municípios, Estado e União - e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.10).

A leitura dessas metas nos chama a atenção para um aspecto importante: “A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal)”. Contudo, fica explicitado que não é obrigatória a frequência da criança numa instituição de educação infantil, mas se a família desejar ou necessitar cabe ao Poder Público atendê-la. Assim, se a situação econômica dos pais obriga a mãe a trabalhar fora de casa, necessitando da escola para cuidar e educar seu filho, já está posto que o governo precise garantir tal atendimento. Nesse sentido, as instituições de

educação infantil, que em grande parte surgiram no âmbito de políticas assistenciais, ainda cumprem essa função social, além de seu papel educacional. Com efeito, a assistência social também é um direito garantido na LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social):

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. Art. 2º A assistência social tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; [...] (LEI Nº 8.742/93, p.1).

Mesmo atuando de forma a garantir o direito ao atendimento às necessidades básicas, a LEI Nº 8.742/93 não identifica ou conceitua o que vem a ser “mínimos sociais” ou quais são as necessidades básicas de um cidadão (Barbosa, 2003). Entendemos, desta forma, que a creche também possui um papel nesse atendimento ao mínimo assistencial, ao lado de sua definição como instituição socializadora da pequena infância e como parte do direito à educação. Colocar a criança pequena na creche nem sempre é uma das possibilidades que os pais possuem, muitas vezes é a única.

Dentre as metas definidas pelo PNE ressaltamos três que consideramos importante:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...]
5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, [...] (Plano Nacional de Educação, 2001, p.12).

O ensino fundamental possui caráter obrigatório e gratuito nas instituições públicas, sendo básico na formação do cidadão, já que os domínios da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. O PNE coloca que a grande distorção idade – série (conseqüência dos elevados índices de reprovação) denuncia a ineficiência do sistema educacional do país: “os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental”. Esse dado nos ajuda na discussão do perfil das crianças em foco nesta pesquisa:

A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.16).

Esta discussão torna-se mais instigante ao lermos que:

O fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.17).

Dentre as Diretrizes apresentadas pelo PNE três nos chamam a atenção:

O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão; [...] O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série; [...] A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas,

embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.17).

As diretrizes citadas anteriormente apontam novos caminhos, dentre os quais destacaremos a ampliação para nove anos de duração do ensino fundamental obrigatório. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), trata a educação de forma abrangente, considerando todos os processos formativos que o indivíduo desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esta Lei, segundo o § 1º, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação é vista como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Após alterar os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº 11.114 de 16 de Maio de 2005 antecipa o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, que era considerado optativo pela LDBEN. Dessa forma, passou a ser dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos, no ensino fundamental. A Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 oficializa e complementa a obrigatoriedade do Ensino fundamental de Nove Anos deixando claro que a União, os Estados e Municípios terão prazo até 2010 para implementar a mudança; a alteração na redação dos artigos 29,30,32 e 87 da LDBEN esclarece que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças até cinco anos e que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...]. (Art.32 - LDBEN – Lei nº. 9.394/96).

Institui ainda a Década da Educação que gerou um novo Plano de Educação Nacional com diretrizes e metas consonantes com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos para os próximos dez anos contados a partir de um ano da Publicação desta Lei. Dentro das diretrizes e metas coube à União, aos Estados e aos Municípios:

II - prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. § 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da

Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados. (Art.37 - LDBEN – Lei nº. 9.394/96).

## 2.2. A ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO NA PRIMEIRA SÉRIE DOS SETE PARA OS SEIS ANOS

A opção legal na extensão da duração do Ensino Fundamental para Nove Anos foi antecipar o ingresso na primeira série, passando o primeiro segmento dessa etapa de quatro para cinco anos.

Não é preciso dizer que essa mudança trazida pela Lei Nº 11.274/06 ocasionou muitas dúvidas. Uma série de debates questionou se a medida é benéfica ou não para as crianças e para o sistema escolar. Por outro lado, a implantação dessa medida ocorreu sem muita orientação aos sistemas educacionais, o que gerou muitas dificuldades para as escolas.

Campos, (2007a) discute a inclusão de crianças nesta idade na primeira série; esboçando um quadro mundial da idade de ingresso na escola primária e referindo-se ao avanço das políticas educacionais no contexto Latino-Americano.

Segundo dados da OREALC/UNESCO, na maioria dos países, o início da escola primária ocorre aos seis anos de idade e isso já há muito tempo. Até mesmo se for considerada apenas a América Latina e o Caribe, poucos países ainda mantinham o ingresso aos sete anos, além do Brasil, no início dos anos 2000. Dentre 41 países listados em documento recente da OREALC/ UNESCO (2007), em 22 o início da educação obrigatória é aos 6 anos, em 15 é aos 5 anos e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso era aos 7 anos, no momento da coleta dos dados. Dentre aqueles que iniciam aos 6 anos, cinco países também consideram o último ano da pré-escola como obrigatório. Dentre os 41 países da América Latina e Caribe, 15 definem 11 anos ou mais de ensino obrigatório, 11 países definem a duração de 10 anos, 5 países de 9 anos, 3 países – entre os quais o Brasil, no momento da coleta de dados – a duração de



8 anos, um país 7 anos e 6 países definem a duração de apenas 6 anos: Haiti, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá e Suriname.

Quanto à duração do nível educacional correspondente ao ensino fundamental brasileiro – denominado pela UNESCO de primário mais secundário inferior (*lower secondary*) –, em 12 países era de 10 anos, ultrapassando os 9 anos agora estabelecidos no Brasil, em 23 países era de 9 anos e em apenas 6 países – entre os quais o Brasil, no momento da coleta de dados, mais Antilhas Holandesas, Aruba, Bolívia, Chile e República Dominicana – a etapa correspondente ao fundamental era de 8 anos. (OREALC/ UNESCO, 2007, p. 221) (Campos, 2007a).

A autora apresenta também um panorama bastante contextualizado da educação infantil brasileira. Segundo ela, tendo como base o Censo Escolar de 2005, dentre as 96.410 instituições de educação infantil, 95% estão na esfera municipal; as matrículas na educação infantil correspondem a 12% do total da Educação Básica, respondendo por um total de 7 milhões de matrículas, enquanto a Educação Básica como um todo, soma 56 milhões e meio.

**Tabela 1:** Matrículas na educação infantil em relação ao total da Educação Básica por regiões (em milhares)

Brasil – Censo Escolar 2005			
	Ed. Básica	Ed. Infantil	% EI / EB
Brasil	56.472	7.205	12,8
Norte	5.352	578	10,8
Nordeste	18.323	2.258	12,3
Sudeste	21.709	3.048	14,0
Sul	7.163	893	12,5
Centro Oeste	3.924	427	10,9

Fonte: Censo Escolar 2005 (MEC/INEP apud Campos, 2007a) Obs. EB inclui EI, EF, EM, Ed. Especial, EJA e Ed. Profissional.

No que diz respeito à proporção de diferentes faixas etárias nas matrículas em Educação Infantil, Campos, (2007a) aponta já ter havido uma significativa melhora no problema do atraso escolar antes mesmo do início da escolaridade obrigatória, contudo:

[...] são registradas quase meio milhão de crianças com 7 anos ou mais na educação infantil, número só um pouco menor do

que o total de crianças de até 6 anos matriculadas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em 2005,[...] Na creche, constam as matrículas de 13 mil crianças com 7 anos ou mais e na pré-escola um total de 460 mil matrículas de crianças em idade compatível com as primeiras séries do ensino fundamental, antes mesmo da mudança do ingresso dos sete para os seis anos de idade. (Campos, 2007a).

**Tabela 2:** Matrículas na educação infantil por faixa-etária (em milhares)

Brasil – Censo Escolar 2005

	<b>TOTAL</b>	0/3 anos	4/6	7/9	+9
EI	7.205	1.117	5.615	465	8
%	100%	(15,5)	(77,9)	(6,5)	(0,1)
CRECHE	1.414	923	478	11	2
%	100%	(65,3)	(33,8)	(0,8)	(0,1)
PRÉ	5,791	194	5.136	454	6
%	100%	(3,4)	(88,7)	(7,8)	(0,1)

Fonte: Censo Escolar 2005 (MEC/INEP apud Campos, 2007a).

Campos (2007a), com a exposição destes dados, coloca em questão os argumentos levantados contra a antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental e, conseqüentemente, também as críticas sobre a utilização desses expedientes para prolongar a duração da segunda etapa do ensino básico para nove anos. Segundo a autora, esta mudança deveria ser avaliada na perspectiva da democratização da educação básica e da ampliação das oportunidades educacionais do país.

O Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica publicou uma espécie de guia com perguntas e respostas mais freqüentes acerca da obrigatoriedade do Ensino fundamental de Nove anos (Anexo I), dentre elas como proceder com a matrícula das crianças que

ingressam na primeira série, o período de duração da educação infantil, quais conteúdos que devem ser desenvolvidos e a questão da alfabetização nesta etapa do ensino, como deve ser a avaliação, etc.

Com o intuito de orientar os sistemas de ensino e os professores, o MEC publicou uma obra elaborada por especialistas em educação de crianças desta faixa etária intitulada: *Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*; publicou também outros três documentos intitulados de:

-Ensino fundamental de Nove anos: orientações gerais;

-Ampliação do Ensino fundamental para Nove anos – 1º Relatório do Programa;

- *Ampliação do Ensino fundamental para Nove anos – 2º Relatório do Programa*; que são encontrados no site do Ministério da Educação e Cultura (<http://www.portal.mec.gov.br>).

A introdução do material *Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* justifica a ampliação da política do ensino fundamental por meio do objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Consciente que qualquer adoção de mudanças na política educacional requer orientações pedagógicas, ações formativas da opinião pública, condições administrativas, financeiras, materiais, etc., o conteúdo do livro discute temas como a questão da infância na sua singularidade e no ambiente escolar, o brincar, as diversas expressões do desenvolvimento da criança na escola, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico, avaliação da aprendizagem.

Na Introdução do livro fica esclarecido, que “[...] a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, [...]” (Brasil, MEC, 2006, p.7); garantindo padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem e nove anos de estudo na etapa da educação básica.

Pensar a ampliação do ensino fundamental exige uma política de formação continuada em serviço por parte dos professores, gestores e demais profissionais da educação; demandando tempo para o planejamento e prática pedagógica e reorganização do espaço educativo.

Destaca-se, ainda, que a educação infantil não tem apenas como propósito preparar as crianças para o ensino fundamental: “essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância, [...]”. (Brasil, MEC, 2006, p.08). Desta forma, o Ensino Fundamental de Nove Anos é visto como uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento:

[...] de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem”. (Brasil, MEC, 2006, p.8).

Outra iniciativa política importante, sancionada em 20 de Junho de 2007, foi a Lei Nº. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb no intuito de substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. Criado em dezembro de 1996, no ano seguinte o Fundef foi implantado de forma experimental no estado do Pará e funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006. (<http://www.fnde.gov.br>).

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007” ([www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)). Com ela, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram para 20% de contribuição. Implantada em 1º de Janeiro de 2007, de forma gradual, os recursos do Fundo destinam-se a financiar a Educação Básica: creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. A aplicação desses recursos pelos gestores estaduais e municipais deve ser direcionada, considerando a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos estados e municípios em relação à educação básica. “Sua vigência é até 2020, atendendo, a partir do terceiro ano de funcionamento, 47 milhões de alunos. Para que isto ocorra, o aporte do governo federal ao Fundo, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentará para R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição de estados e municípios a partir de 2010” (<http://www.fnde.gov.br>).

Os recursos do Fundeb são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino

fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio. (<http://www.fnde.gov.br>)

### 2.3. APROXIMANDO A LEI N° 11.274/06 DAS CRIANÇAS EM FOCO: IMPLEMENTO OU IMPLANTAÇÃO<sup>1</sup> DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DE SÃO PAULO?

Desde 2001, com a Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação adotou como uma de suas metas o Ensino Fundamental de Nove Anos. Ao buscar informações de pareceres, indicações e deliberações no site do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, conseguimos encontrar algumas informações referentes à mudança do tempo de obrigatoriedade do ensino fundamental no ano de 2005:

A Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, estabeleceu como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Contraditória e com uma precária redação, aprovou a antecipação da escolaridade obrigatória sem, contudo, instituir o ensino fundamental de nove anos. Na prática, essa lacuna da lei, em estados como São Paulo, significaria uma redução da escolaridade, na medida em que na grande maioria dos municípios já há uma universalização da educação infantil a partir dos seis anos. A nova legislação também não leva em consideração que o aumento da escolaridade básica obrigatória para nove anos - altamente desejável - deve ser analisado primeiramente no que se refere ao número de horas diárias que, em média, os estudantes passam na escola. Qual o sentido da obrigatoriedade de oferta de nove anos de

---

1 Abramowicz (1989 apud Garcia, 1980) ao falar da confusão terminológica envolvendo implantação e implementação distingue: - Implementação como fase do desenvolvimento curricular que indica que o programa se encontra em experimentação, teste, revisão, isto é, sujeito a reformulação e sendo aplicado em pequenas amostras; e - Implantação: enquanto ação que indica uma aplicação restrita e controlada de uma inovação e aquela uma aplicação extensiva, ao nível de sistema educacional mais amplo. Questionamo-nos se a Lei N°11.274/06, para ser implantada ofereceu preparo às Instituições de Ensino a fim de considerar as particularidades infantis dessa faixa-etária.

escolaridade quando um número expressivo de municípios brasileiros, inclusive o município de São Paulo, não alcançou as cinco horas diárias de permanência na escola? A rede pública estadual de São Paulo priorizou, corretamente, a permanência na escola. Como consequência, um estudante de escola pública estadual que curse oito anos do ensino básico, com cinco horas diárias, terá, ao final de oito anos, oito mil horas de escolaridade (considerando duzentos dias letivos). Por outro lado, um estudante de um município com uma permanência na escola de quatro horas diárias, terá ao final de nove anos de escolaridade, uma escolaridade de sete mil e duzentas horas – 10% menor do que o estudante da escola pública estadual ou municipalizada paulista”. Entendemos como prioridade na operacionalização da Lei no Estado de São Paulo: não desorganizar as redes estaduais e municipais que estão funcionando relativamente bem e, em muitos casos, muito bem. A extensão do ensino fundamental para nove anos, que na prática significa transformar o último ano da educação infantil no ano inicial da primeira fase do ensino fundamental, deverá ser gradativa, de forma a não provocar situações absurdas de termos, em 2006, crianças com seis anos, sete anos e sete anos e meio matriculadas em um “primeiro ano”. De qual “primeiro ano” estaríamos falando? Qual o conteúdo pedagógico desse “primeiro ano”, criado de maneira tão inconseqüente pelo legislador e sancionado de forma tão precipitada pelo executivo federal? Um outro grave problema a ser considerado é não perder a identidade pedagógica dessa etapa educacional – último ano da educação infantil (legislação anterior) ou ano inicial do ensino fundamental (nova legislação) – tanto em relação ao trabalho em sala de aula, quanto aos recursos humanos e instalações físicas. Uma dificuldade adicional é a divisão de recursos entre estados e municípios. (CEESP – Indicação nº52/2005. Retirado de <http://www.ceesp.sp.gov.br>).

O tom crítico desta Indicação aponta questionamentos válidos:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos é demanda de uma ampla maioria da comunidade de educadores no Brasil e em São Paulo é também uma realidade, há muitos anos implantada nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, mais prósperos, como por exemplo, Coréia do Sul, Taiwan e Chile, mas com os cuidados e a responsabilidade de não prejudicar o trabalho realizado com os alunos dentro do espaço escolar pelos sistemas estadual e municipal no Estado de São Paulo, [...]. (CEESP – Indicação nº52/2005. Retirado de <http://www.ceesp.sp.gov.br>).

Mas será que a efetivação da Lei Nº 11.274/06 no Estado de São Paulo de fato vem ocorrendo de forma responsável e cuidadosa? Segundo o

artigo 5º desta Lei “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental...”

Traçaremos a seguir um panorama da relação idade/matricula na primeira série do ensino fundamental de uma escola estadual paulista, no período de 2006 a 2008, a fim de compreendermos melhor o contexto escolar que as crianças de seis anos vivenciam ao ingressar no ensino fundamental:

**Tabela 3:** Relação idade/matricula na primeira série do ensino fundamental de uma escola estadual paulista:

Ano	Total de crianças matriculadas na primeira série do E.F	Idade: 6 anos	Idade: 7 anos	Idade: 8 anos	Idade: 9 anos	Idade: 10 anos	Idade: 11 anos
2006	166	-	80%	18%	2%	-	-
2007	130	-	87%	10%	1%	1%	1%
2008	99	76%	19%	2%	-	1%	1%

Fonte: Dados retirados das fichas de matrículas de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de São Paulo.

Observamos que a matrícula de crianças com seis anos de idade passa a ocorrer no ano de 2008<sup>2</sup>. No entanto, resta a questão: - Em que medida as matrículas a partir dos seis anos de idade significam que o Ensino Fundamental de Nove Anos está implementado na rede estadual de São Paulo?

Em 20 de Agosto de 2007 o governo estadual paulista lançou “Dez metas e ações para a Educação até 2010”:

---

<sup>2</sup> No site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo existe um link que oferece os dados do Censo 2008, contudo apenas os Diretores das Escolas Municipais do Estado de São Paulo podem ter acesso a essas informações.



- 1 - Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Implantações de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores, integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs (Diretorias de Ensino); programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10 - Programa de obras e infra-estrutura física das escolas. (<http://www.educacao.sp.gov.br>).

Percebe-se que, no item 7, parece haver uma relativização quanto à responsabilidade da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos por parte da rede estadual.

Destacaremos uma das ações destinadas ao cumprimento de algumas destas metas: - *O Programa Ler e Escrever*, parte da nova proposta curricular do Estado de São Paulo, que considera apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares mais relevantes.

[...] Investir na qualidade da formação de base é essencial para que as crianças possam desenvolver, adequadamente, suas potencialidades, abrindo, assim, possibilidades de construção de um futuro com perspectivas de inserção social muito mais amplas. Desta forma, ao implementar o programa, a Secretaria de Estado da Educação age efetivamente na consolidação de soluções que permitirão a melhoria das condições de ensino em toda a rede estadual.

Então, para garantir que até 2010 todas as crianças de até 8 anos matriculadas na rede pública estadual de ensino de São

Paulo estejam plenamente alfabetizadas e para que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), a Secretaria da Educação criou o Programa Ler e Escrever, que já está sendo aplicado nas salas de aula agora em 2008. (<http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br/site>).

Este Programa atende diretamente as primeira, segundas, terceiras e quartas séries do ensino fundamental:

Para a 1ª série do EF, o Ler e Escrever instituiu o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno pesquisador nestas classes.

Além disso, há o material impresso de apoio específico para a série, e a constante formação dos educadores envolvidos. Os alunos pesquisadores são universitários dos cursos de graduação ou pós-graduação de Pedagogia e Letras indicados por instituições de ensino superior conveniadas. Eles contribuem com os professores regentes das classes de primeira série auxiliando no atendimento às crianças em processo de alfabetização, na organização das aulas e na assistência aos alunos.

O Bolsa Alfabetização forma também uma importante ponte entre o âmbito universitário e a prática em sala de aula. Assim, o projeto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do Estado de São Paulo, contribui para a formação dos futuros professores do Ensino Fundamental. (<http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br>).

A segunda série conta com o auxílio de materiais específicos elaborados para este nível educacional. Para as terceiras e quartas séries está previsto um Programa de Recuperação (Programa Intensivo no Ciclo I – PIC) para os alunos que ainda não se alfabetizaram.

Segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a primeira fase do Programa teve início em 2007 com a implantação das iniciativas nas escolas da capital paulista, com a formação de professores para a implantação do mesmo em sala de aula. No entanto, a escola onde leciono recebeu o material do Programa apenas em 2008. A formação de professores aconteceu uma vez, durante o ano letivo de 2008.

Os professores que trabalharam com o Programa Ler e Escrever aumentaram a sua carga-horária em quatro horas semanais, participando de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

A justificativa da implantação do Programa Ler e escrever nos chama a atenção:

Dados obtidos em sistemas de avaliação, como os do Saresp 2005 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), indicaram que cerca de 20% dos alunos ainda não sabiam ler ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental. Outros indicadores, como Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) ou Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), mostram que os alunos que conseguiram concluir o Ciclo II do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de textos. Intervindo diretamente no cotidiano das escolas e das salas de aula, o Programa Ler e Escrever vem oferecer os instrumentos necessários para a mudança desse cenário. (<http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br>).

Seus objetivos são desenvolver projetos que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola, visando reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou também, em maio de 2008, o Programa de Qualidade das Escolas. Sua finalidade é promover a melhoria da qualidade e equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista. Para tanto, o Programa:

[...] exige que se façam avaliações periódicas de cada escola, que permitam acompanhar sua evolução ao longo do tempo, além de garantir o seu aprimoramento gradual e sustentável. Para isso, é necessário estabelecer metas de qualidade individuais para cada escola, levando-se em conta sua situação inicial, suas dificuldades e suas potencialidades. Estas metas devem servir como um guia para a equipe escolar e a comunidade nos esforços de melhoria da qualidade de ensino. Especificamente, o PQE visa garantir condições para que todos os alunos da rede estadual paulista dominem de maneira satisfatória as competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram e concluam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no tempo adequado. Assim, o PQE criou um indicador de qualidade do ensino, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São

Paulo (IDESP). Este indicador permite avaliar a qualidade das escolas nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e estabelecer metas para o aprimoramento desta qualidade. O IDESP fornece um diagnóstico de cada escola e permite que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem sua evolução para a melhoria da qualidade de ensino. (Programa de Qualidade nas Escolas, 2008, p. 2 - Retirado de <http://www.escolapublica.fde.sp.gov.br>).

O IDESP considera o desempenho escolar do aluno e o fluxo escolar como indicadores. Os desempenhos dos alunos são medidos pelos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), exame de habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental e do ensino médio nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação é aplicada anualmente pela SEE-SP. O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação nas séries iniciais (primeira à quarta série) e finais (quinta à oitava série) e do ensino médio, coletadas pelo Censo Escolar; é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre zero e um.

Podemos dizer que a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo assemelha-se à proposta do Ministério da Educação e do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que em 2007 criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a fim de reunir num só indicador dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenhos nas avaliações. O primeiro é igualmente calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, enquanto que o segundo utiliza-se de avaliações como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e pela Prova Brasil que assim como o Saresp os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB é um indicador nacional enquanto o IDESP é estadual.

Por parte da rede estadual paulista, podemos dizer que há uma grande repercussão acerca deste novo sistema avaliativo. No dia 27 de Agosto de 2008 os professores da rede estadual foram convocados para participar de uma análise de dados dos resultados do Saresp:

Dia 27 de agosto – Dia do Saresp e do Idesp na escola. Nesta data, em 5.537 escolas estaduais, cerca de 230 mil professores, além de diretores, supervisores e dirigentes de ensino, irão se debruçar sobre os resultados do Saresp e do Idesp para definirem ações que possibilitem atingir as metas de melhorias para a aprendizagem dos alunos. As discussões internas serão realizadas nas próprias unidades em horários definidos pelas escolas. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) foi criado no dia 15 de maio de 2008 pela Secretaria de Estado da Educação. Baseia-se na avaliação dos alunos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e no fluxo escolar em cada nível de ensino das escolas. Todas as escolas têm os resultados do Saresp divididos por séries. Com a ponderação dos dois índices, o Idesp estipulou metas a serem atingidas pelas escolas. Neste dia estadual de reunião, as escolas irão repensar o plano de trabalho desenvolvido no início do ano e adequar as ações para a conquista dos resultados previstos. (<http://www.rededosaber.sp.gov.br>).

Algumas falas da Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro foram registradas no Diário de Bordo pessoal utilizado como fonte de dados para esta Pesquisa. É importante colocar que o vídeo apresentado aos professores de toda Rede pode ser encontrado no site da Secretaria Estadual de Educação (<http://rededosaber.sp.gov.br>).

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) representa que quando menor repetência, maior o seu índice; iniciou assim a sua fala. Parecendo-me que a preocupação com a quantidade de alunos que passam de ano supera a preocupação com a melhoria da qualidade do aprendizado do aluno. O IDESP apresenta algumas metas – que devemos cumprir- para o melhor desempenho dos alunos que estão abaixo das metas básicas, que estão estacionados nas metas básicas, que estão nas metas adequadas e que estão avançados frente às metas. Estas metas pedem um trabalho de qualidade e cabe a escola propor suas estratégias para alcançá-las. Frisa que o trabalho deve ser da equipe pedagógica, dos pais e do aluno. O índice 2007 da escola, numa escala de 0 a 10, foi de **3.6**. A meta para este ano é chegar a 3.75. [...] Finalizando o seu discurso a Secretária falou, “só para lembrar” –usando estes termos – que o Bônus dos professores estará de acordo com o cumprimento desta meta ditada pelo IDESP; reduzindo o trabalho do professor e a dureza do dia-a-dia a um mísero dinheiro na conta bancária. Breve e discretamente foi colocado o motivo da adoção de um referencial curricular unificado para o Estado: a falta dele era a desculpa e a justificava dos professores frente às comparações de seu resultado no SARESP quando comparado com a de

outras escolas, por isso a implantação do mesmo. (Diário de Bordo pessoal, 26ª semana, p.49).

### 3. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (Sarmiento, 2005, p.1).

Montandon (2001), ao traçar um balanço retrospectivo das publicações na língua inglesa sobre a infância na área da sociologia, aponta que nos anos de 1920 o interesse pelo estudo das crianças teve um primeiro avanço no campo da Sociologia dentro da Escola de Chicago<sup>3</sup>; contudo o momento histórico pelo qual o campo da Sociologia passava acabou por tratar mais da ação social do que dos atores sociais; sendo assim a Psicologia adentrou no universo de estudos relacionados às crianças e por mais de sessenta anos os estudos sociológicos sobre a infância e as crianças ficaram esquecidos, sendo retomados apenas em meados da década de 1980. “Em 1984, a Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, composta por sociólogos norte-americanos, organizou uma sessão intitulada Desenvolvimento da criança e interacionismo simbólico”. (Montandon, 2001, p.1) motivando alguns participantes a criar, em 1986, uma revista vinculada ao tema (*Sociological Studies of Children*), em 1990 um Congresso Mundial de Sociologia e em 1992 o surgimento de uma seção dentro da Associação

---

3 A expressão Escola de Chicago refere-se a escolas e correntes do pensamento de diferentes áreas e épocas que ficaram conhecidas por serem discutidas e desenvolvidas na cidade norte-americana de Chicago. Na sociologia, a Escola de Chicago representa um conjunto de teorias cujo principal tema era os grandes centros urbanos, pela primeira vez estudados etnograficamente. (<http://www.wikipedia.org>).

Americana de Sociologia (ASA) chamada Sociologia das Crianças. Podemos dizer que esse novo campo de estudo é “[...] fruto de uma comunidade científica constituída que se apóia numa tradição de pesquisa recente, mas já marcada por estudos empíricos e por debates teóricos, capazes de situá-la tanto no campo especializado quanto no campo que dialoga com a sociologia geral.” (Sirota, 2001, p. 6).

Esse movimento despertou os olhares de muitos sociólogos interessados na infância ao redor do mundo que passaram a reconhecer o lugar da criança no campo sociológico. Uma das primeiras publicações sobre o tema na língua francesa aconteceu em 1994, intitulada ‘Infância e ciências sociais’, produto de um seminário do grupo de pesquisa internacional ‘Modo de vida das crianças’ ligado ao maior grupo de pesquisa sobre ‘Modos de Vida’ do Centro Nacional para a Pesquisa Científica (CNRS) existente desde 1990. Dentro da Associação Internacional de Sociólogos da Língua Francesa (AISLF) existem dois comitês de pesquisa interessados pela infância. Um vinculado ao Comitê de Pesquisa dos Sociólogos da Família, que fizeram a criança emergir como um parceiro ou um ator em sentido pleno na estrutura familiar; e outro vinculado ao Comitê de Pesquisa dos Sociólogos da Educação que na tentativa de atualizar o campo da Sociologia da Educação desenvolveu estudos etnográficos que buscaram revelar a criança, e não o aluno, enquanto ator social.

Com isso, em 1998 a Associação Internacional da Sociologia (ISA) organiza o Comitê de Pesquisa da Sociologia da Infância (RC 53 – Research Committe 53) tendo o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a Sociologia da Infância, unindo o conhecimento profissional, o rigor científico e a dedicação de seus membros para trabalhar com as questões da infância no âmbito nacional, regional e internacional (<http://isa-sociology.org/rc53.htm>). Apesar de ser um campo de estudo recente, a Sociologia da Infância está difundida em diversos países, tais como: - Alemanha, Austrália, Brasil, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Noruega e Suécia.



Os sociólogos [...] se manifestaram de maneira espetacular a partir dos anos 20 [...]: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Daves, E.W. Buerghess e Kimball Young. Esses pesquisadores foram os pioneiros [...] A partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram [...] Chisholm et al., 1995; Corsaro e Miller, 1992; Corsaro, 1997; Cunningham, 1991; Elder, Modell, Parke, 1993; Fine e Sandstrom, 1998; Frones, 1995; Handel, 1998; James, Prout, 1990; Jenks, 1982; Mayall, 1994; Oakley, 1980; Stainton Rogers R.; Stainton Rogers W., 1992; Qvortrup et al., 1994; Waksler, 1991; Zelizer, 1985 [...] (Montandon, 2001, p. 2, 3).

Devido à grande diversidade de questões exploradas por esse novo campo de estudo, Montandon (2001) apresenta segundo Frones (1994) parte delas distinguindo-as em quatro grandes temáticas: - As que tratam das **relações entre gerações**, seja entre pai e crianças ou adultos em geral e crianças “[...] desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objeto da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização”. (Montandon, 2001, p. 4). As que dizem respeito às **interações e culturas das crianças** desenvolvem “[...] trabalhos sobre as trocas, brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância [...]”. (Montandon, 2001, p. 8) contribuindo para a consciência do interesse por uma sociologia da infância. Aquelas que consideram as **crianças como um grupo social** apontam questões cruciais para o reconhecimento de uma sociologia da criança para a comunidade sociológica, argumentando que é preciso estudar a criança como ‘seres atuais’ e não como ‘seres futuros’. (Montandon, 2001). E, finalmente, aquelas que estudam **as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas** já que são cada vez mais numerosas (escola, lazer, mídia), organizam e influenciam a vida cotidiana dos pequenos. Por se tratar da temática desenvolvida nesta Pesquisa destinaremos atenção especial a ela.

Os estudos referentes às crianças e à infância na literatura francesa são marcados por algumas etapas de construção iniciadas a partir dos conceitos utilizados na Sociologia da Educação. Segundo Sirota (2001) a emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de “ofício de criança” que dentro da perspectiva

estrutural-funcionalista da Sociologia acabou por analisar este ofício dentro do ambiente familiar e escolar, e não em termos da natureza infantil. Dessa forma a noção do “ofício do aluno” ultrapassou a noção de “ofício da criança” interrogando-se sobre o que constrói a escola e sobre o papel dos alunos nessa construção.

Uma sociologia do ofício de aluno se toma assim ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa. Analisando o *curriculum* real, esse campo se interessa pelas tarefas designadas efetivamente aos alunos, estudando suas estratégias, o modo como eles tomam distância em face das expectativas dos adultos e manipulam o poder na família e na escola. De todo o modo, essa sociologia se interessa pelo avesso do cenário deixado até então na sombra, pelo sentindo que os alunos dão ao trabalho cotidiano [...] o aluno é aqui considerado tanto no espaço escolar como em função dos universos de socialização aos quais pertence principalmente na escola e na família. (Sirota, 2001, p. 8).

Dentro deste contexto alguns estudos (Dubet, 1994) apontaram que os indivíduos (e no caso, os alunos) “[...] não se formariam mais apenas na aprendizagem sucessiva dos papéis propostos, mas nas suas capacidades de dominar as experiências escolares sucessivas, [...] os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar suas experiências”. (Sirota, 2001, p. 9). Aceita a noção de experiência na formação do aluno passa a haver o entendimento de que o ofício de aluno passa pelo ofício da criança tornando-se necessário “[...] aprofundar o conhecimento das múltiplas situações nas quais se constrói esse ator social [...]” (Sirota, 2001, p. 9). Observamos que o interesse pela criança passa da sociologia da escolarização a sociologia da socialização, considerando a população infantil como um ser em devir quanto como ator de sua própria socialização. (Sirota, 2001).

Enquanto na literatura francesa a Sociologia da Educação propiciou o aparecimento e o interesse pela Sociologia da Infância, na literatura inglesa os estudos referentes aos alunos e a escolarização são pouco identificados como pertencentes ao campo de estudo da Sociologia da Infância.

Sirota (2001) ao apontar o processo de construção desse novo objeto sociológico na literatura francesa e inglesa levanta um questionamento da noção de aluno tal como é tradicionalmente utilizada nas pesquisas educacionais. É tão natural ser aluno, vê-lo na nossa experiência cotidiana, que não nos questionamos o que significa ter esta condição social que é além de transitória, é contingente. Gimeno Sacristán (2005) aponta que os adultos idealizam nos menores a esperança de uma vida melhor; assim, além de carregar tais projeções enquanto crianças carregam também enquanto aluno que deve ser escolarizado. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que a escolaridade como direito à educação eleva a condição de aluno à categoria de um papel necessário que serve para a realização da dignidade humana.

No entanto, agora se recupera a criança (ou o adolescente, o jovem e o adulto) que se esconde por baixo da condição de aluno; também na escola procura-se focalizar a criança como ator social.

O processo de construção de um novo objeto sociológico nas literaturas francesa e inglesa apresenta pontos em comum, muito bem esclarecidos por Sirota (2001):

- A criança é uma construção social. “A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades”. (James, Prout (1990) *apud* Sirota, 2001, p.4).

- Esta visão enfatiza a viabilidade dos modos de construção da infância, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período de vida;

- A infância é considerada como um componente da cultura e da sociedade, já que se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, assim como a juventude ou a velhice;

- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. São ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não

de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias socializadoras e, finalmente:

- A infância é uma variável de análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup (1994) *apud* Sirota, 2001, p.5), articulando-a as variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico.

A criança, em função da sua posição de dependência e subordinação, era compreendida pelas teorias tradicionais como sendo aptos a internalizar as regras e costumes sociais. Para Sirota (2001), o afastamento em relação à posição durkheimiana <sup>4</sup> contribuiu para o rompimento da cegueira das ciências sociais para com as crianças, na análise científica da dinâmica social. “[...], as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura”. (Corsaro, 1997 *apud*. Delgado; Müller 2001, p.1).

Complementando a idéia de que as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais, Delgado e Muller (2005, p.2) trazem um ponto bastante importante discutido por Pinto e Sarmento (1997) referente à identidade da criança, identidade também cultural, não totalmente redutível às culturas dos adultos: “[...] as crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças”.

---

<sup>4</sup> Émile Durkheim (1858 - 1917) foi fundador da escola de Sociologia francesa e falou muito sobre a Educação dentro dos estudos Sociológicos. Para ele, a educação era a grande responsável pela “harmonia” social que permite a realização da vida humana. O que determina os costumes e idéias de uma determinada sociedade não é criado individualmente, mas são produtos da vida em comum exprimindo as necessidades sociais que emergem numa determinada época, por isto são obras de gerações passadas. A preocupação com a questão do equilíbrio social fez com que seus estudos investigassem a socialização do indivíduo a partir da ação da sociedade sobre a criança.

O foco da Sociologia da Infância está em *como* considerar tal cultura.

A perspectiva é considerar a infância “como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. (Sarmiento, 2005, p.1). Ao considerar *geração* como uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção de relações sociais, a Sociologia da Infância nos permite conhecer o que une e o que separa as crianças dos adultos: “é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida, e no plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido” (Sarmiento, 2005, p.3).

Observamos que Sarmiento traça suaves linhas paralelas com a História da Infância, mais fortemente ao tratar a construção moderna da infância muito marcada pelo processo de escolarização formal da criança que foi, então, separada do mundo dos adultos. Tal processo permitiu criar medidas de proteção, de normas de defesa e segurança para os pequenos, organizando a vida familiar em torno dela. Ao mesmo tempo, aponta curiosamente a negatividade que esta construção histórica embutiu na infância:

[...] infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é que está em processo de criação, de dependência, de transito para um outro. (Sarmiento, 2005, p.3).

As condições de dependência potencializam a menorização das crianças, evidenciando as relações de poder dos adultos sobre elas. A fim de “positivizar” os pensamentos acerca da infância é indispensável, então, considerar:

[...] a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e conseqüências sociais [...] fazendo uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa

categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.(Sarmiento, 2005, p. 3).

Nesta Pesquisa, nos apoiamos nesta visão da criança como protagonista social, situada em um tempo histórico e marcada por suas condições de existência, no caso, crianças de um bairro pobre da cidade de São Paulo que agora ingressam na primeira série um ano mais novas, por força das recentes mudanças legais que incidiram na organização da educação básica.

### 3.1. METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Acompanhando essa tendência de considerar a criança como protagonista social e produtora de cultura, no campo da metodologia da pesquisa, também toma corpo uma discussão sobre as estratégias de pesquisa que permitam dar voz às crianças nas investigações sobre diversos temas.

[...] é possível afirmar que a consolidação de uma definição social da infância que tematiza todos os condicionantes desta categoria social – terreno fértil e base na qual é gerada nossa motivação comum, indicando também uma perspectiva cada vez mais forte de articulação dos diferentes saberes sobre a criança e a infância na direção da construção de um campo de Estudos da Infância. Temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos - e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisas com crianças. (Rocha, 2008, p.44).

A necessidade e o desejo de conhecer as construções culturais dos pequenos fizeram com que aos poucos “a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem” (Cruz, 2008, p.13) cedesse espaço para suas vozes e olhares enquanto sujeitos.

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir [...] melhores condições para que a criança viva a sua infância. (Cruz, 2008, p. 14).

O desafio, então, passou a ser o de encontrar caminhos nas pesquisas que oferecessem possibilidades de captar essas vozes. A tentativa dos pesquisadores da infância em repensar e reagir à desigual relação de poder entre adultos e crianças, bem como às relações étnicas e de gênero sugerem uma mudança de postura que questione alguns pressupostos dos pesquisadores, tais como:

1. os pesquisadores adultos assumem que sabem quais são as questões significativas; 2. os pesquisadores assumem que as crianças possuem percepções e opiniões sobre as questões que os preocupam e que essas percepções e opiniões podem ser rapidamente expressas quando as perguntas são feitas; 3. os pesquisadores esperam respostas sinceras a suas questões. (Campos, 2008, p.37).

Campos (2008), com base em autores europeus, aponta que é necessário superar essas expectativas tradicionais, pois a definição do papel dos pequenos nas pesquisas exige que o pesquisador leve em conta a idade, já que crianças menores apresentam dificuldade em se expressar oralmente, o gênero, pois em algumas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos, o tempo, uma vez que encontrar formas de fazer a criança se expressar é um fator trabalhoso, a escuta dos adultos próximos a elas, o nível de desenvolvimento da linguagem, da escolaridade e a observação atenta de quais crianças são ouvidas dentro de um grupo. Além destes fatores, alguns aspectos éticos são essenciais para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las e para não provocar reações de estresses e sofrimentos com questões que elas não estejam preparadas para lidar; para tanto o esclarecimento do objetivo do pesquisador, o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas com as crianças e o conhecimento da cultura local podem evitar um mal estar que comprometa a riqueza da pesquisa.

Muito se fala em captar e ouvir as vozes das crianças, contudo Rocha (2008) atenta para a abrangência dos termos ouvir e escutar que envolvem a compreensão da comunicação feita pelo outro. “Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto -, sempre passará por uma interpretação”. (Rocha, 2008, p.45); por isto a necessidade da mudança de postura do pesquisador citada anteriormente. “Ao aproximar-se da criança, um espaço da participação desta no processo da escolha dos procedimentos de coleta de dados é conquistado,... procedimentos tais como desenhar, fotografar ou filmar podem ser úteis para registrar o que se quer comunicar para outros, configurando-se uma relação indireta com o próprio pesquisador, que se coloca como mediador dessa comunicação”. (Rocha, 2008, p.45).

Souza e Castro (2008) apontam a intenção da estratégia metodológica enquanto possibilidade de re-significação dos lugares sociais normalmente assumidos na relação adulto/criança, podendo pontuar novas questões sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais.

[...] o trabalho do pesquisador implica o ‘olhar, o ouvir e o escrever’. Atos cognitivos que precisam estar disciplinados. Ou seja, orientados pela disciplina. Assim, nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro, mas terá subjacente um ‘esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade’. A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir orienta o escrever. (Oliveira, 17-18, 1998 *apud* Silva, Barbosa e Kramer, 2008, p.87).



### 3.2. A PESQUISA COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS QUE ESTUDAM NO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAL PAULISTA

#### 3.2.1. A escola e o bairro.

Muitos questionamentos são feitos acerca das Pesquisas em Educação que consideram a criança na condição de aluno, priorizando estudos voltados aos objetivos da escola, uma vez que o adulto já vivenciou o que é ser aluno e pensa ser desnecessário teorizar sobre o que é sê-lo. Vimos no capítulo anterior como a Lei Nº 11.274/08, que trata do Ensino Fundamental de Nove Anos, gera uma possibilidade de democratização do ensino e ao mesmo tempo é implementada de maneira atabalhoada no ensino estadual paulista.

Há dois anos, após efetivar-me na rede estadual, trabalho numa escola localizada na periferia da zona norte da cidade de São Paulo, no bairro da Vila Albertina, que atende a faixa etária de crianças que estudam no Ensino fundamental – Ciclo I (de primeira a quarta série. Com a Lei Nº 11.274/08, passará a atender da primeira a quinta série). No início do século a região era conhecida como "Esmaga Sapo" por ter formação de pequenos brejos; geograficamente o bairro foi formado entre duas grandes colinas que fazem divisas com o Jardim Tremembé e a Serra da Cantareira. Devido a seu relevo e vegetação de pé de serra, que lembravam paisagens européias, foi muito procurado por portugueses, italianos, alemães e eslavos no começo do séc. XX. Até recentemente tinha uma expressiva população de alemães. As chácaras e pequenos criadores de animais foram dando espaço para os loteamentos e invasões clandestinas. É muito visível a divisão de moradias dignas e das favelas de concretos que formam becos em cima de becos; com a moradia clandestina, nasceu o lixão que ocupa uma área de manancial importantíssima para a cidade de São Paulo.

A escola na qual leciono localiza-se no centro deste bairro e atende às crianças que moram no Morro do Piolho, o lado invadido clandestinamente. Nesse mesmo bairro, perto da escola, há uma unidade da Fundação Gol de Letra<sup>5</sup> que desenvolveu uma pesquisa sobre o perfil da população residente da região. Temas como: - condições de moradia, estrutura familiar, inserção no mercado de trabalho, migração, saúde, educação, vida associativa e lazer foram pesquisados. A fim de contextualizar melhor o perfil das crianças que freqüentam a escola, selecionamos alguns resultados:

-O perfil dos moradores da região quanto ao gênero é de 55,2% de mulheres e 44,8% de homens. No que diz respeito à estrutura etária da população, crianças e adolescentes representam 34,3% da população; enquanto os jovens são 14,9%. A população adulta representa 43,8%, enquanto os idosos representam 7,7%. O número médio de moradores por domicílio é de 3,9. Foi constatado que 47,8% dos domicílios dessa região não atendem à condição mínima de conforto (quatro cômodos independentes para a execução de tarefas específicas: - alimentação, higiene pessoal, descanso e sociabilidade). Foi observado que 81,4% do esgoto domiciliar está ligado à rede. Em 82,2% dos casos, a coleta de lixo é realizada com caminhões na rua. Mais da metade dos moradores com mais de treze anos (52,0%) declararam estar trabalhando, desses, 17,3% declararam ganhar até um salário mínimo; 36,8% de um a dois salários mínimos e 23,1% de dois a quatro salários-mínimos; apenas 7,9% dos entrevistados recebem mais de quatro salários. Em mais da metade dos domicílios (54,3%) apenas uma pessoa contribui para o sustento da família. Em relação à condição de alfabetização, observou-se que, entre os moradores com idade de sete a treze anos, 87,5% sabem ler e escrever, enquanto 9,4% não são alfabetizados. Entre os moradores com mais

---

5 A fundação Gol de Letra é uma organização sem fins lucrativos de caráter público instituída em 1998 pelos ex-jogadores de futebol Raí Souza Viera de Oliveira e Leonardo Nascimento de Araújo, que desenvolve programas de educação integral para mais de 1.200 crianças, adolescentes e jovens de 7 a 14 anos. Atua em São Paulo (Vila Albertina) e no Rio de Janeiro (Caju). Com uma proposta pedagógica associada à assistência social, o trabalho é desenvolvido por meio da Arte, Cultura, Educação e Esporte, além de promover o atendimento às famílias e o fortalecimento da comunidade. (Informações retiradas do site: <http://www.goldeletra.org.br>).

de vinte e um anos, 90,9% não freqüentam escola, curso profissionalizante ou ensino superior.

A escola onde leciono funciona em um prédio pequeno, com sete salas de aula que atendem no período da manhã e oito no período da tarde, com um total de quatrocentos e trinta e cinco alunos. O fato de ser uma das mais novas professoras efetivas da casa fez com que fossem atribuídas a mim classes de primeira série, pois sou a penúltima na ordem de escolha e ninguém a escolhe por vontade própria.

### 3.2.2. O currículo.

Apesar de não ser o foco principal desta Pesquisa, a apresentação da proposta curricular do Programa Ler e Escrever ajuda a contextualizar a realidade pesquisada pela professora-pesquisadora na escola onde estudam as crianças focalizadas na pesquisa.

Segundo o Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas – Volume I – do Professor Alfabetizador – 1ª Série (2008), o material didático visa retomar a função mais básica da escola que é a de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita, já que os dados do Saesp 2005 apontaram claramente a necessidade de se focalizar a alfabetização dos alunos das séries iniciais:

O objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral) para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo das quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental [...]. O objetivo maior – possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes [...] Ler e escrever não se resumem a juntar letras, nem a decifrar códigos [...] (Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, 2008, 7).

Sob esta perspectiva, a língua é considerada como um complexo sistema que representa uma identidade cultural. Saber ler e escrever permite o indivíduo interagir com essa cultura com autonomia.

A alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais e é imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. É fato que as famílias que compõem a comunidade escolar da rede pública, em sua maioria, não tiveram acesso à cultura escrita; contudo a condição socioeconômica não pode mais ser encarada como um obstáculo intransponível que assim, perversamente reproduz a desigualdade. A escola precisa criar o ambiente e propor situações práticas sociais do uso da leitura e da escrita. (SEESP, 2008, p.16 Retirado de: <http://www.educacao.sp.gov.br>).

E assim, durante o ano letivo de 2008, com uma das primeiras turmas de crianças de seis anos matriculadas na escola, desenvolvi, juntamente com as demais professoras, com a coordenadora e a fiscalização da Diretoria de Ensino, uma rotina que atendesse aos objetivos de tornar as crianças leitoras e escritoras competentes:

A seguir, descrevo o que está prescrito para essa rotina, exemplificando as orientações curriculares com situações registradas no Diário de Bordo:

-Contar histórias diariamente quando as crianças chegam à escola, histórias de diferentes gêneros textuais; estimulando o reconto oral por parte dos pequenos do que ouviram, emitindo opiniões:

A hora da história continua um sucesso, tenho atenção de todos ao contar as histórias e essa semana quis experimentar uma encenação de uma história muito legal – As roupas novas do Imperador – que é enganado por dois pilantras que dizem possuir um tecido invisível que só quem é inteligente consegue

ver. As crianças adoraram ouvir essa história, e alguns já a conheciam, pois aquele programa 'Chaves' já adaptou este conto num de seus episódios. Escolhi três pequenos para encenar o conto, no começo estavam tímidos, esperando que eu passasse as falas para reproduzirem. Com o passar da trama, foram se soltando e inventando as cenas e as falas de forma muito espontânea. Foi muito divertido, pois os que estavam de platéia começaram a ajudar e no final foi só gargalhada. É curioso como eles gostam do Chaves, um programa que eu assistia quando criança e que tem um conteúdo duvidoso e repleto de representações da figura dos pais, do professor, e das próprias crianças. Um dia um deles me perguntou por que eu não fumava na classe igual ao professor Girafales! A polêmica se instalou na sala, e graças à Deus a maioria dos pequenos apontou que fumar fazia mal para a saúde, que ficar perto de alguém que fuma também pode fazer mal, e que na escola não era lugar de fumar. (Diário de Bordo – 8ª semana, p.23).

-Uso do Material Didático do Projeto que propõe atividades que num primeiro momento tratam de apresentar o alfabeto e a escrita do nome próprio das crianças e também incluem: - Cantigas, Acontecimentos Marcantes, como Olimpíadas, Seqüência Didática de Textos Memorizados (quadrinhas, trava-linguas), Receitas, Listas de nomes, Poemas, Cruzadinhas, Adivinhas, Leitura e reescrita de contos de fada (Todas as crianças possuem um livro de texto que possui diversos gêneros textuais que pode ser levado para a casa).

Nesta semana, uma atividade que desenvolvi em sala foi super curiosa, foi o que mais chamou minha atenção. Dentro do novo Projeto de alfabetização do Governo do Estado, seguimos um material que contém atividades retiradas do Projeto Letra e Vida da Prefeitura, que segue uma linha que valoriza muito as hipóteses de escritas das crianças, e trabalha com muita parlenda, músicas, listas,... A atividade que eu desenvolvi era a seguinte:

Escrevi na lousa uma musica muito conhecida por eles:

“Fui no cemitério, tério, tério, tério

Era meia-noite, noite, noite, noite

Tinha um esqueleto, leto, leto, leto

Era vagabundo, bundo, bundo, bundo.”

Iniciei cantando e eles, ao reconhecerem a música, me acompanharam, e num determinado trecho, cantei diferente do modo que eles conheciam.

Então, pedi para que eles escutassem a versão que estava escrita na lousa, eu cantei sozinha, o mostrando com o dedo as palavrinhas que eu estava cantando. Quando finalizei, todos queriam me mostrar a letra que conheciam; então, escolhi um deles que cantou assim:

“Fui no cemitério, tério, tério, tério  
 Era meia-noite, noite, noite, noite  
 Vi uma caveira, veira, veira, veira,  
 Era vagabunda, bunda, bunda, bunda,  
 Olha o respeito, peito, peito, peito,  
 Quem se mexer vai virar um esqueleto!”

E ao cantarem essa frase, todos fizeram uma pose de estátua. Quando a criança escolhida começou a cantar, todos acompanharam.

No livro de atividade, havia mais uma versão para a essa música:

“Fui ao cinema, nema, nema, nema,  
 Vi um filme chato, ato, ato, ato  
 Era de cachorro, orro, orro, orro,  
 Tinha carrapato, ato, ato, ato.”

Quando eu cantei, eles caíram numa gargalhada sem fim! Mas riram muito!

Então, a proposta da atividade era a partir do reconhecimento da música, do ritmo, inventar uma nova música, com nova letra. Eu escreveria na lousa e eles no caderno de atividades.

Feita a proposta de atividade, muitos começaram a cantar outras músicas, e eu expliquei novamente o exemplo que o livro deu, quando um menino levantou a mão e falou:

- “Presta atenção, professora, façam silêncio. Eu pensei numa música assim:

Fui pro Egito, gito, gito, gito  
 Achei muito ouro, ouro, ouro,  
 Fiquei milionário, ário, ário, ário.

-”Só que não consigo pensar em como terminar a música.”

A sala estava super atenta à invenção do amigo. Então, escrevi na lousa, cantamos até a parte que ele criou e sugeri: - “E se a gente finalizasse de uma forma que desse para cantar e brincar ao mesmo tempo?”

-“É, igual à música do “Fui no cemitério” que a gente cantou, então vamos colocar assim: - quem se mexer vai virar um esqueleto”.

Então, cantei a música inventada, com a sugestão do esqueleto e eles perceberam que não estava combinando. Outras sugestões surgiram: - quem se mexer vai virar um monstro, vai virar uma múmia, vai virar um ogro... Fomos cantando e eles percebendo (e se irritando) que não dava certo. Mas quem sugeria queria que a sua opção fosse a escolhida, mesmo não combinasse.

Outro menino, que quase nunca participa da aula, levantou a mão e falou: -“Quem se mexer vai virar um espantalho”.

E então cantamos:

“Fui pro Egito, gito, gito, gito  
 Achei muito ouro, ouro, ouro,  
 Fiquei milionário, ário, ário, ário.

Quem se mexer vai virar um espantalho!”

E eles perceberam que combinava o som; só que aqueles que sugeriam antes, queriam a sua sugestão, então o menino criador da maior parte da música falou que seria ele quem

decidiria a parte final da musica, já que ele criou a maior parte. Perguntei se era justo ser desta forma. A classe respondeu que sim, e ele escolheu a opção do espantalho. E falou que agora eles iriam brincar de estátua com aquela música. E paramos tudo para brincar. Daí em diante, todos os dias, passamos a brincar com essa música, que eles com gosto, escreveram no caderno de atividades.

Perguntei ao inventor de onde ele tirou a idéia da letra, no início da semana contei uma história de Piratas que citou o Egito como lugar de tesouros, ele juntou tudo ao fato de na terça-feira ser a final do Big Brother Brasil e de alguém ficar milionário! (Diário de Bordo - 6ª semana, p.15).

- Canto da leitura com muitos livros infantis para as crianças manusearem;

- Uso de uma placa, uma espécie de crachá individual, que possui o nome completo dos pequenos e o nome da escola;

- Uso de uma lista com nome de todas as crianças da classe na qual lemos os nomes das crianças que faltaram no dia, das que fazem aniversário;

- Existência de um calendário onde elas colocam o dia, o dia da semana, o mês e o ano em que estamos;

- Agrupamento por hipótese de escrita das crianças; elas se sentam em duplas e em grupos para realizar suas atividades;

- Rotina de atividades do dia escrita na lousa em todo início de aula para que os alunos fiquem a par do que realizarão no período de aula.

Quanto ao processo avaliativo, este aconteceu de duas formas:

Para um diagnóstico bimestral, realizamos um ditado com palavras e uma frase aleatória individualmente com cada criança, que após a escrita deveria ler, mostrando com o seu dedo, o que escreveu. Por meio dele, organizamos um mapa da classe de acordo com a hipótese de escrita que a criança se encontra, visando desenvolver um trabalho mais direcionado e individualizado. Na escola são utilizadas provas bimestrais, elaboradas com exercícios retirados das avaliações do Saesp de anos anteriores.

Vale colocar que além do material didático do Programa Ler e Escrever, a escola também recebeu os Livros Didáticos referentes ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD distribuídos às unidades de ensino fundamental de todo o país por intermédio do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação – FNDE e do Ministério da Educação. O livro adotado pela escola não é coerente com a proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever, apresentando as letras de forma desarticulada, como se fossem códigos a serem decifrados pelos encontros das sílabas. O uso simultâneo dos dois materiais prejudicou e muito o processo de alfabetização dos pequenos e o planejamento docente.

Podemos dizer que uso de um material unificado em todo o Estado de São Paulo pode acabar por controlar as decisões dos professores, fazendo com que estes não precisem exercitar seu julgamento lógico, reduzindo-nos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular (Giroux, 1997); por outro lado podemos dizer que a Proposta do Programa Ler e Escrever insere-se numa redefinição de Alfabetismo, introduzindo um caminho livre do domínio tradicional das técnicas de leitura, como defende Giroux (1997):

A verdadeira alfabetização envolve o diálogo e relacionamentos sociais livres de estruturas autoritárias hierárquicas [...] a leitura oferece oportunidades para o desenvolvimento de abordagens progressistas de alfabetização, tanto como modo de consciência crítica quanto como trampolim fundamental para a ação social. (Giroux, 1997, p.120).

Silva (2005 a), ao discutir os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos, afirma que é preciso ter em mente as especificidades de aprendizagem dessa idade, ainda mais por ser um momento de aquisição inicial da leitura e escrita. A autora nos chama a atenção para o fato de que é necessário repensar o Projeto Pedagógico da Escola pensando nos nove anos que a criança terá para aprender, em todas as séries subseqüentes à primeira série.

[...] (a) ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Conseqüentemente, ser alfabetizado – isto é, saber ler e escrever – tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no



cotidiano, apropriar-se da função dessas duas práticas: é preciso letrar-se. (Silva, 2005 a, p.10).

A autora coloca também que é preciso desconstruir a barreira que existe entre a educação infantil e o ensino fundamental, principalmente no que diz respeito à ludicidade que “... contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária.” (Silva, 2005 a, p.13).

Ao retermos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) encontramos um discurso que aponta para a necessidade das Instituições de Educação Infantil incorporarem de maneira integrada às funções do educar e do cuidar. Na tentativa de, como o próprio nome diz, oferecer uma referencia para um trabalho educativo de qualidade, muito se falou do desenvolvimento integral da identidade da criança pequena.

Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (RCNEI, 1998, p.23).

As especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos precisam ser respeitadas dentro das instituições de educação infantil, para que os pequenos vivenciem uma experiência prazerosa que permita desde cedo um desenvolvimento integral. A importância do brincar é muito enfatizada:

[...] os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.[...] As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.(RCNEI, 1998, p.27).

Acredita-se que por meio da brincadeira o processo de construção da Identidade e autonomia das crianças é favorecido, bem como possibilita a experiência do Conhecimento de Mundo que o Referencial Curricular acredita ser construído por diferentes linguagens pelas crianças à medida que estabelecem relações com os objetos de conhecimento como o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza, a sociedade e a matemática.

Que existem diferenças marcantes entre a educação infantil e o ensino fundamental não resta dúvida; reconhecer tais diferenças é o ponto de partida para identificar as soluções, “nesse sentido, o ingresso na escola, aos seis anos, precisa ser interpretado pelas políticas educacionais do sistema de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para vencerem as etapas necessárias para aprender ler e escrever”. (Silva, 2005 a, p.6). Necessárias, também, na construção de uma visão mais positiva e coordenada do futuro, conforme coloca Moss (2007).

### 3.2.3. A pesquisa.

A oportunidade de lecionar numa das primeiras classes do primeiro ano do ensino fundamental constituídas por crianças de seis anos, minha preocupação anterior com a infância e a intenção de realizar uma pesquisa que focalizasse a perspectiva da criança, despertou o interesse em investigar a experiência de meus alunos que agora ingressam na primeira série aos seis anos de idade. Aos desafios de ser professora, foi acrescida a responsabilidade de também ser pesquisadora da minha turma, no sentido de observar, registrar, ouvir e conhecer o que as crianças, cuja vida escolar é determinada pelas políticas públicas oficiais apresentadas anteriormente, vivenciam, sentem e percebem em seu dia-a-dia nesse novo contexto.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) em diálogo com a obra de Gilberto Velho (1978, 1983) contribuem para o cuidado metodológico de uma professora – pesquisadora:

[...] trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isso se faz necessário, em especial diante do que nos é familiar, porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. (Silva, Barbosa e Kramer, 2008, p.90).

“Experiência, autoridade e narrativa são três eixos que atravessam a relação adulto criança e precisam ser considerados. O adulto sempre propõe sua interação com as crianças a partir de alguns critérios. Que critérios têm sido propostos nas diferentes situações observadas?” (Silva, Barbosa e Kramer, 2008, p.92). Ciente das dificuldades em desempenhar um duplo papel (o de professora e o de pesquisadora) utilizei a estratégia de registrar minha experiência em um Diário de Bordo, que juntamente com outros procedimentos de coletas de dados, possibilitou o desenvolvimento dessa Pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem da Investigação Qualitativa em Educação, apontam algumas características que definem uma investigação desse caráter. Uma vez que a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que se insere o sujeito investigado, o investigador constitui-se o instrumento principal na coleta dos mesmos; os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisando seus dados de forma indutiva sempre considerando a perspectiva do sujeito investigado. Para tanto, a investigação precisa assumir um caráter descritivo que inclua desde transcrição de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos até outros registros oficiais. Segundo os autores, as notas de campo são: "... o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) reflectindo sobre os dados... (Bogdan, Biklen, 1994, p.150) Essas notas podem originar em cada estudo uma espécie de Diário<sup>6</sup> pessoal que ajuda o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento de projeto; referem-se ainda aos Diários Íntimos como produto de uma pessoa que mantém uma descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos de sua vida (p.177).

Apesar de tentar amenizar a relação de poder com as crianças da minha turma, a relação de autoridade esteve presente no nosso convívio, como sinaliza Francischini e Campos (2008, p.106) "... do lugar da criança observa-se a condição de quem cria uma expectativa ante a possibilidade de ter seu desempenho avaliado em termos de certo e errado". A necessidade de sinalizar para as crianças a inexistência de uma postura avaliativa esteve presente todos os dias no meu trabalho profissional e de pesquisa, chegando a ser cansativo e preocupante já que a todo o momento eles traziam questões referentes aos erros e acertos, principalmente nas atividades pedagógicas. O uso do Diário de Bordo<sup>7</sup> veio ao encontro dessa necessidade: - observando as

---

6 Diário: obra em que o autor relata cronologicamente fatos ou acontecimentos do dia-a-dia, consigna opiniões e impressões, registra confissões e/ou meditações etc. (Dicionário Houaiss).

7 Apesar do termo "Diário de Bordo" referir-se a "um instrumento utilizado na navegação, para registro dos acontecimentos mais importantes a expressão pode também ser utilizada como diário de algo que se faz, uma espécie de Sumário" (Wikipédia). Segundo o Dicionário

falas, gestos, reações e dinâmicas dos pequenos em sala de aula, criei o hábito de escrever em meu caderno de planejamento de aula as temáticas que surgiam; com palavras-chaves ou com frases que descrevessem brevemente algo curioso. Toda anotação era feita de forma discreta, sintética, não deixando transparecer que naquele momento eu escrevia algo sobre eles; assim, a espontaneidade de suas diversas formas de expressão foi relativamente preservada, oferecendo um rico material para a Pesquisa. Ao final de cada semana, as anotações foram retomadas e escritas em forma de texto no Diário de Bordo, que ficou dividido por semanas. Durante quarenta e dois sábados, dediquei parte do meu tempo relatando minhas observações; ora com o olhar de pesquisadora, ora com o de professora; resultando em oitenta e três páginas de relatos.

Chego à escola perto das 13h00, é a primeira vez que trabalharei no período da tarde e percebo que estou ansiosa para conhecer o ambiente vespertino (os pais, as crianças, a dinâmica da escola,...). Encontro as colegas professoras que também se mostram ansiosas, o principal comentário é: “- Hoje, não podemos mostrar o dente para sorrir, é mostrar ser linha dura e já começar a falar das regras e deveres que eles têm, se não a indisciplina começa cedo.” Antes mesmo de o sinal bater, nos dirigimos ao Pátio. Do lado de fora, muito barulho e uma quantidade grande de mães e crianças que falavam: “-É esta, é aquela ali,...” As crianças nos olham timidamente, desviam o olhar quando a encaramos. A Diretora entra no Pátio com as listas de nomes de crianças e com um microfone. Deseja um ótimo recomeço a todos e que sejam bem vindas as crianças da primeira série. Explica que chamará as crianças por série e que quando chamadas devem ficar próximas a sua professora, em fila. Iniciou a chamada pela 4ª Série, o que me deixou mais ansiosa, uma vez que seria a última a conhecer os pequenos. Enquanto chamava os nomes, as mães e as crianças não pararam de falar, tendo a Diretora que pedir silêncio mais de uma vez para prosseguir com a chamada. Enquanto não chega minha hora, fico pensando em como iniciar o ano, deveria ser dura desde o começo? Deveria sorrir? Comecei a ficar angustiada e decidi esperar conhecer o rosto das crianças. Finalmente as crianças da primeira Série B começam a ser chamadas, elas chegam aos poucos, sorriem,

---

Houaiss, a palavra Bordo possui uma derivação no sentido figurado podendo indicar ponto de vista, opinião; propósito. A intenção do uso desse instrumento de coleta de dados foi justamente a de relatar cronologicamente fatos ou acontecimentos do dia-a-dia sob o ponto de vista da professora-pesquisadora.

olham para baixo e entram na fila. Algumas eu já conhecia, crianças que repetiram o ano, a maioria muito pequena de tamanho, confirmando o estudo que havia feito no final de semana, verificando as idades: - mais da metade possui seis anos. Subo para a nova classe, deixo as meninas entrarem primeiro e peço para que sentem no lugar que desejarem, após todos sentados, e um silêncio que eu nunca havia presenciado, eles me olham com receio. E sem pensar em como agir inicio o meu ano letivo! Falo Boa tarde; respondem-me com entonação. Pergunto se alguém me conhece; uma menina repetente pergunta se meu nome não é Juliana, respondo que sim!

- Eu sou a Professora Juliana, e durante todo este ano acompanharei vocês que chegaram na primeira Série. Vocês estão chegando numa nova escola, que atende crianças que estudam desde a primeira até a quarta série, vocês entram aqui com seis/sete anos e finalizam com dez/ onze anos [...]

Apresentei a aluna pesquisadora<sup>8</sup> que me acompanhará durante este ano. As crianças continuam quietas.

Falo que eu não conheço quase nenhum deles, apenas o Matheus, que no ano passado estudou dois meses comigo e depois desistiu da escola. E pergunto como é que eu poderia fazer para saber quem eles eram. Uma criança levantou e mão e disse "- Perguntando o nosso nome!" Disse que era uma ótima idéia. Então eu chamei criança por criança próximo de mim, perguntei o nome, a idade, do que mais gostava de comer, de brincar, se já havia estudado na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI (todos estudaram na EMEI), com quem moravam, e pedi para que escrevesse o seu nome no quadro. Todas as crianças vieram ao meu encontro sorrindo e se mostraram a vontade em contar sobre sua vida.

Feito isso, pedi para que olhassem em volta da nossa sala de aula e percebessem o que haviam notado de diferente da EMEI. Falas surgiram apontando a disposição das mesas que era diferente, na EMEI sentavam em círculos e as mesas eram menores. Propus então, sairmos da sala para conhecermos os demais espaços da escola. Apresentei o corredor das classes com alunos maiores, as professoras, a cozinha, o Pátio, a quadra, o espaço administrativo, os banheiros e a biblioteca. Sentamos em círculo na quadra e pedi para que me contassem o que acharam da escola. Muitos meninos estavam curiosos para saber como usaríamos a quadra, pois comentei que seria lá que o professor de Educação Física realizaria suas aulas. Expliquei quando e como utilizaríamos.

Depois uma menina me perguntou se não havia parquinho na escola. E todos pararam para observar esse detalhe: não há

---

8 Dentro da nova proposta curricular do Estado de São Paulo: - Programa Ler e Escrever - foi instituído um Projeto de Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização que permite a atuação de um aluno pesquisador dentro das salas de aulas da primeira Série do Ensino fundamental. Esses alunos pesquisadores são universitários dos cursos de graduação ou pós-graduação de Pedagogia e Letras indicadas por instituições de ensino superior conveniadas que auxiliam os professores regentes no atendimento às crianças em processo de alfabetização. (Informações retiradas de: <http://www.educacao.sp.gov.br>).

parquinho na escola. “-Mas porque, professora?” Expliquei que essa nova escola, essa nova fase da aprendizagem deles, era um pouco diferente, que dedicaríamos grande parte do nosso tempo aprendendo a ler e escrever, utilizando os livros, os cadernos, que eles já estavam preparados para iniciar essa fase. Brincadeiras poderiam acontecer durante o dia de aula, mas diferente das da EMEI-- A aula de Educação Física seria um espaço para mexer com o corpo e o recreio seria o espaço para brincarem livremente. Sentados na quadra, sugeri que fizéssemos uma brincadeira para aprendermos uns os nomes dos outros, pois todos eles eram crianças novas para mim, e muitos não se conheciam.

Cantei uma música que era assim: “O (nome da criança) correu fugiu, pisou numa pedrinha, escorregou, caiu, a mamãe dele toda assustada pegou o (nome da criança) e deu umas palmadas.” Iniciei cantando com o nome de uma criança que eu já conhecia e ao final da música perguntei: “- Quem é que correu e escorregou agora? Escolha um amigo e pergunte o nome dele, daí cantaremos para ele”. As crianças não conheciam essa musiquinha e morreram de rir com o fato da música falar que mãe deu umas palmadas!

Tocou o sinal do recreio, que mais parece uma sirene de polícia, eles me olharam curiosos para saber o que aconteceria agora. Nos organizamos em fila e fui até o Pátio explicando que na hora do lanche a escola oferecia uma comida muito gostosa, que tinha para todos e quem quisesse poderia ficar em fila para se servir. Mostrei onde colocar os pratos após a refeição e insisti para que comessem o lanche sentados na mesa, pois o recreio da escola possui muito problema de indisciplina e desperdício de comida uma vez que as crianças comem correndo, derrubam a comida e o pátio infesta de rato.

Tomei lanche junto com eles, comi a merenda para ver se os motivavam a experimentar. Mas a novidade para eles foi o fato de durante o recreio a Diretora vender, muito baratinho, docinhos como bala, pirulito, etc. E eles ficaram maravilhados com o fato de conseguirem comprar com 0,05 centavos um pacotinho com balas, no segundo dia de aula estavam ansiosos para comprar o doce.

Na volta para a sala, eles estavam um pouco agitados, expliquei como a nossa rotina de aula seria: todos os dias a professora fará a chamada pelos nomes das crianças para ver quem faltou e expliquei que quem falta muito a mãe é chamada para conversar, expliquei que todos os dias entregaria uma placa onde estará escrito o nome deles completo para escrevermos no caderno. Expliquei que todos os dias escolherei um ajudante, que apagará a lousa, entregará as atividades, organizará a sala junto comigo. Expliquei que utilizaremos um calendário diferente para sabermos os dias, os dias da semana, os meses e os aniversariantes. Que a primeira coisa que faremos ao entrar na sala era escutar uma história que eu contarei, e quem quiser poderá trazer os livrinhos que tem em casa. Entrei numa espécie de conversa sobre algumas

regras que a escola impõe: horário de entrada, uso do uniforme, não rabiscar a carteira, não sujar as paredes...

Após essa conversa, elaboramos um crachá com o nome da escola, com o nome deles e com o nome das professoras que utilizaram durante toda a primeira semana de aula. O que foi a sensação da tarde, pois assim eu aprenderia logo o nome deles!

Ao longo desta primeira semana, as atividades desenvolvidas com as crianças voltaram-se ao diagnóstico do conhecimento que possuem acerca da escrita do nome, das letras do alfabeto, das cores, da coordenação motora, dos numerais. Os que os deixaram muito concentrados e impacientes para utilizarem logo os cadernos.

Em relação ao ano passado, senti que iniciei o ano mais segura e as crianças me pareceram muito mais tranqüilas, interessadas na escola, felizes em estarem na primeira série, não se mostraram com medo de mim, buscam o diálogo, querem muito estar perto, dar um beijo, ficar de mão dada e, por enquanto, quando peço para que façam silêncio para eu falar alguma coisa, escutam sem problema! (Diário de Bordo, p1ª semana, p.1).

A escrita do Diário de Bordo ofereceu muito material para análise dos dados, mas não foi suficiente para registrar tudo o que as crianças tinham para dizer. Durante todo o ano, na tentativa de amenizar a relação de poder entre professora – adulta e criança expliquei que eu também estudava, que tinha professora, que fazia uma espécie de lição em casa, mas que as minhas atividades eram diferentes das deles. Obviamente a curiosidade dos pequenos os levou a perguntar o que eu estudava e aos poucos introduzi a idéia de que eu estudava para conhecer o que as crianças pensavam sobre a escola. No início pareceu estranho uma professora querer saber o que crianças pensavam sobre a escola, já que eu trabalhava numa. Aos poucos fui mostrando que o fato de eu querer saber o que eles pensavam era para melhorar a escola, conhecer o que eles gostam e não gostam de fazer e deixá-la mais legal; assim fui “preparando o terreno” para me utilizar de outro procedimento de coleta de dados: - a entrevista. A partir de então encontrei inúmeras dificuldades metodológicas que me fizeram acreditar que não há uma metodologia pronta para aplicar nas pesquisas com crianças, mas sim um intenso processo de construção do qual, acredito, estou fazendo parte.



Após as numerosas leituras sobre a importância de *auscultar* as vozes dos pequenos, reconhecendo-os como agentes sociais, encontramos dificuldades em fazê-los soltar a voz!

[...] a situação de entrevista supõe certa ascendência do entrevistador sobre o entrevistando, demarcando o lugar social e o jogo de papéis entre os sujeitos de maneira relativamente esperada”. Contudo, quando definimos a situação de entrevista sem delimitar temas específicos e roteiros preestabelecidos, e assumimos esse espaço de interlocução como um espaço de criação e produção linguageira, admite-se, ao menos no plano teórico-metodológico, um intercâmbio maior de papéis e uma maior flexibilidade na interação dialógica. (Souza e Castro, 2008, p.60).

Mesmo reconhecendo que haveria interferência do meu papel de professora ao dialogar com os pequenos, acreditei na abertura de novas possibilidades frente a esta relação em função do vínculo construído ao longo do ano letivo. O trecho a seguir refere-se ao primeiro dia de aula depois das férias de julho:

[...] Quarta-feira, toca o sinal e o barulho de criança no pátio é pequeno. Em posição de fila, três alunos da quarta série, um aluno de cada terceira série, 6 de cada segunda série, e 17 da minha primeira! A frequência boa! Quando me avistaram no Pátio, correria, gritaria e muitos beijos e sorrisos. Posicionei-me sorrindo, escutando de uma das meninas que ela estava com saudades de mim. Fizemos a oração e fomos para a nossa sala. Entraram conversando, rindo, escolheram seus lugares e esperaram que eu falasse algo. –Hoje vai ter história, Prô? Gostei desta pergunta!

Iniciei o dia contando que as férias chegaram ao final, que hoje era o primeiro dia de aula e contei que nas minhas férias eu descansei pouco, estudei e trabalhei muito em casa, mas que foi bom porque pude ler, ver filmes. Falei que foi ruim ficar tanto tempo longe deles, que senti saudades e que era bom retornar. Brinquei com eles afirmando que eles haviam esquecidos tudo o que aprenderam antes das férias e que eu apostava que até como se escrevia o nome deles já tinham esquecido. Eles caíram na gargalhada. Então, para provocá-los falei que chamaria um por um lá na frente e que escreveriam seus nomes e depois responderia algumas perguntas para mim! Eles toparam! Todos escreveram corretamente seus nomes. Fiz quatro perguntas para cada um: - O que mais gostaram nas férias, - O que menos gostaram nas férias, - Se brincaram com algum colega da escola durante as férias – Se sentiram saudades da escola, e do que. As respostas:

-Do que gostaram: do passeio na praia, de brincar no brinquedo do Mc'Donald's, de empinar pipa, de andar de bicicleta na rua, de ficar na casa da prima, de ir passear na casa da tia em Terra Preta, da visita do primo e de brigar com ele, de jogar vídeo-game, de ir na Igreja do bairro fazer lição, de assistir desenhos na tv, de ficar na casa da madrinha.

-Do que não gostaram: dos 17, onze responderam que não gostaram de ficar em casa sem fazer nada, só vendo TV e dormindo. Os outros seis responderam que não gostaram de brigar com a irmã, de quebrar brinquedos, de perder a sunga no mar e sair pelado na praia, de brigar com o vizinho.

- Brincaram com alguém da escola: apenas dois meninos se encontraram para jogar vídeo-game nas férias, os demais não encontraram nem brincaram com ninguém.

-Se sentiram saudades da escola e do que: - Apenas dois meninos disseram não sentir saudades da escola, nem dos amigos, nem da professora (os dois que se encontraram para brincar). Os outros disseram que sentiram saudades de: escrever, dos amigos, da professora, da aluna-pesquisadora que acompanha a turma, de um amigo em específico e da merenda.

No primeiro dia ganhei cartinhas, ganhei bala e muitos abraços! Contaram que estudaram leitura e realmente tem criança lendo até as sílabas complexas corretamente. Brincamos com as letras móveis, desenhamos juntos no primeiro dia de aula.

No segundo dia, com 18 alunos na classe, escrevemos um pouco à pedido dos pequenos. Escrevemos com letra de mão,

já que fiz uma nova placa com o cabeçalho e com o nome completo de cada criança em letra de mão. Escrevemos e lemos o alfabeto. Li histórias e eles folhearam os livros que estão na classe.

Na sexta feira os levei a sala de vídeo e eles escolheram o filme 'Os Incríveis' para assistir. Curtiram e depois quiseram desenhar as personagens. Os deixei bem à vontade neste retorno e falei que daqui há alguns meses estarão indo para a segunda série, perceberam que falta pouco tempo que precisam se dedicar aos estudos, mas disseram que sentirão saudades de mim e por isso não querem sair da primeira série, fiquei emocionada com a fala deles e senti-me feliz em ver o que já conquistei este ano. Foi um ótimo retorno. (Diário de Bordo, 22ª semana, p.42).

A construção de um vínculo saudável com os pequenos foi prioridade na minha ação pedagógica; percebi que “não mostrar os dentes, não sorrir” no primeiro dia de aula pode desencadear uma série de comportamentos insustentáveis e desgastantes para a relação adulto-criança. Foi tomada a decisão de realizar a entrevista no final do ano letivo, quando eu contaria com mais tempo e condições para isso.

A preocupação em re-significar a autoridade e hierarquia institucional no processo de coleta de dados foi favorecida pela entrevista realizada com um grupo de crianças, desta forma, aconteceu uma “circularidade de papéis a serem assumidos pelos diferentes meninos e meninas”. (Leite, 2008, p.123).

Embora a proposta de diversos encontros com grupos de crianças seja um importante instrumento metodológico (à medida que oferece mais oportunidades de partilhas e riquezas de produção de sentido coletivo, possibilitando também a observação da dinâmica do grupo e as vozes que sobressaem daí) optamos por realizar apenas um encontro dado o pouco tempo disponível para o aprofundamento no trabalho de campo da pesquisa. Além disso, o contato direto da pesquisadora com os sujeitos em foco pode oferecer dados da dinâmica e do papel assumido pelas crianças dentro do grupo.

Outra dificuldade metodológica encontrada para a realização da entrevista diz respeito ao local onde se fez a pesquisa: - no próprio espaço físico da escola. Segundo Leite (2008, p.124) “se pretendemos descortinar as

práticas de leitura que transcorrem nas escolas, não é na escola que buscaremos essa informação, mas fora dela, em diálogos com crianças escolarizadas (...) o local, por si só, é sobrecarregado de valores, regras e hierarquias que as crianças logo decodificam, e essa percepção interfere fortemente em suas respostas”. Infelizmente não foi possível utilizar outro espaço físico para a realização da entrevista. Não existe no bairro um espaço coletivo, como uma praça, ou mesmo um parque, que servisse de palco de diálogo. Transportar os pequenos para outro lugar fora da vizinhança de suas residências implicaria uma responsabilidade muito grande para a professora-pesquisadora. Não achamos conveniente utilizar a casa de um dos participantes da pesquisa, já que costumam ser locais de cômodos únicos, onde moram famílias numerosas; seria pedir demais para os pais que já autorizaram a participação de seus filhos.

Para desenvolver minha pesquisa de campo para o Mestrado precisava entrevistar 8 crianças da minha sala a fim de descobrir mais informações sobre o que pensam acerca da escola. No intuito de chamar 4 meninos e 4 meninas, expliquei que precisaria da ajuda deles para realizar as atividades que a minha escola pedia. Perguntei quem gostaria de me ajudar, quase todos levantaram a mão. Expliquei que me ajudariam participando de uma roda de conversa sobre a escola e que eu precisaria gravar com um gravador de voz esta conversa. Um menino me perguntou se esta roda de conversa aconteceria no lugar da lição, expliquei que não. Quem fosse me ajudar precisaria vir à escola num sábado de manhã. Sendo assim, muito já não quiseram participar. Após solicitar que levantassem a mão quem gostaria e poderia me ajudar, anotei o nome das crianças num papel e fiz um sorteio para escolher oito, separei num saquinho o nome das meninas e em outro o dos meninos. Com muita empolgação por parte dos sorteados e frustração dos não escolhidos comuniquei que quem não havia sido sorteado me ajudaria de outra forma, ficaram mais conformados.

Colei um papel de autorização da participação e da gravação da voz dos pequenos para os pais, com a data e o horário do encontro, num intervalo de quinze dias e contei para que sábado do dia primeiro de novembro chegasse logo!

Apesar da dificuldade dos pais trazerem os papeis assinados até a quarta-feira da semana que antecedeu o sábado, para eu ter uma idéia de quantos participariam, tive a confirmação dos 8 pequenos. Passaram a semana me perguntando o que fariam, falei que era surpresa. Perguntaram se haveria lanche, respondi que sim, mas que não seria o lanche da escola, seria

o lanche que a professora prepararia. Alguns reclamaram de ter que vir no sábado de manhã para a escola, disseram que acordam tarde e que já tinham compromissos marcados, como ir o estádio assistir ao jogo do Corinthians, festa de aniversário, ajudar a mãe na faxina... Mas se mostraram dispostos a me ajudar!

No sábado, dia 01/11, às 9h00 da manhã, chegaram aos poucos, a Escola, que fica aberta para o Projeto Escola da Família, estava vazia. Subimos para a nossa classe e para minha surpresa, das 8 crianças esperadas, apenas 5 vieram e desses 5, apenas 1 era menina. Preocupada com o fato de isso atrapalhar minha análise de dado, iniciei mesmo assim a entrevista. (Diário de Bordo, 35ª semana, p.73).

Complementando os dados apresentados acima, das crianças sorteadas que participaram da entrevista:

- todas foram matriculadas na primeira série do ensino fundamental com seis anos de idade. Três completaram sete anos no primeiro semestre e dois no segundo semestre;

- um é filho único, um é o filho caçula, uma é a irmã do meio e dois são irmãos os mais velhos;

- todas moram com o pai e com a mãe;

- apenas as mães de duas crianças não trabalham fora de casa;

- enquanto professora, observo a preocupação destes pais com a aprendizagem e a frequência escolar dos seus filhos; participam das Reuniões de Pais, acompanham a lição de casa diariamente e sempre que sentem necessidades escrevem bilhetes ou conversam comigo no portão na hora da entrada ou da saída das crianças;

- observo também que todas essas crianças demonstram bastante interesse pelas atividades propostas em aula. Aprenderam a ler num curto espaço de tempo, apresentam comportamento amigável comigo e com os demais colegas, apesar de serem agitados, brincalhões e falantes.

Consciente de que a entrevista direta, com perguntas direcionadas poderia resultar num jogo de respostas, por parte das crianças, que “agradassem” a professora-pesquisadora, elaboramos um roteiro semi-estruturado pontuando algumas temáticas que dissessem respeito à dinâmica que vivenciamos na primeira série:

- O primeiro dia de aula e seus sentimentos, emoções e impressões;
- O espaço físico da escola;
- As semelhanças e diferenças entre as escolas de Educação Infantil e do Ensino fundamental;
- O que gostam e o que não gostam na escola;
- O que mudariam na escola e na professora;
- O que pensam acerca da rotina escolar: hora da entrada, do recreio, da saída, das atividades, do tempo que ficam na escola
- As amizades na escola;
- A importância de saber ler;
- O que é ser criança.

É importante colocar que algumas dessas temáticas podem suscitar a impressão de que a Pesquisa adotou a análise da criança na condição de aluno. Por acreditarmos ser impossível negar que a identidade da criança seja também uma identidade cultural, que ao mesmo tempo em que são produtos são também atores sociais, buscamos, a partir do seu papel de aluno, as vozes das crianças para conhecer e indagar sobre o que elas criam na intersecção de uma das suas instâncias socializadoras: a escola.

As atividades constituem, tanto para a criança entrevistada, como para seu entrevistador (a), a maneira privilegiada da criança ser identificada: é pelo que fazem que as crianças podem falar sobre o que são, como é o seu mundo, que lugar ocupam em relação aos outros, como se reconhecem enquanto crianças,[...] (Souza e Castro, 2008, p.74).

A dinâmica da entrevista foi bastante curiosa:

Organizei as carteiras, sentamos próximos, em círculo, todos se enxergavam. Os meninos estavam elétricos, agitados, corriam pela sala vazia, olhavam os cartazes, mexiam nas minhas coisas, pois havia levado uma sacola cheia de lanche! Quiseram sair muitas vezes para ir ao banheiro e beber água. Sentamo-nos e expliquei melhor motivo do encontro com eles: - falei que eu estudava na faculdade e que a minha lição era pesquisar, conhecer, o que as crianças pensam sobre a escola; já que existem muitas crianças que não gostam da escola e muitas que possuem muita dificuldade para aprender o que as professoras ensinam. Perguntaram se o que eles falassem

seria aplicado na escola, se mudaria, se eu também mudaria. Falei que seria difícil mudar rapidamente um monte de coisa na escola, mas que algumas mudanças poderiam ser feitas. Coincidentemente, neste momento a Diretora entrou na sala com uma equipe de engenheiros responsáveis pela preparação da reforma que a escola sofrerá no ano que vem (reforma também ocasionada pelo aumento de anos do Ensino fundamental obrigatório), eles tiraram medidas, anotaram, analisaram cada centímetro da escola e ela pediu licença para que eles fizessem tudo isto dentro da sala; explicou para os pequenos o motivo da visita e as crianças associaram a visita à minha entrevista! Perguntaram se as falas deles ajudariam na reforma da escola. Respondi que poderia sim ajudar. Para iniciar a gravação da voz, expliquei que eles não poderiam falar ao mesmo tempo. Mostrei como seria ouvir muitas vozes ao mesmo tempo e eles perceberam que não daria para anotar a opinião de cada um. Respeitaram muito a vez de cada um e seguiram uma ordem de resposta, sentido horário a iniciar pela resposta da menina que estava presente. (Diário de Bordo, 35ª semana, p.73).

Após os engenheiros deixarem a classe e a agitação passar, sentamo-nos e sem saber ao certo como dar início ao tão esperado procedimento de captar as vozes dos pequenos:

P – Bom pessoal, iniciei a gravação de voz. Vamos lá. Hoje nós estamos reunidos aqui na escola porque eu preciso fazer uma pesquisa. Vocês sabem que estudo na faculdade e que tenho uma professora lá também. Só que a minha lição é diferente da de vocês. Eu estou estudando o que as crianças que estão na primeira série pensam sobre a escola, se vocês gostam, se não gostam, o que gostam... E eu precisava escutar oito crianças...

B – E só veio cinco, né Pro?

P- É, mas não tem problema, acho que vocês vão me ajudar muito! A Pro vai lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo se não eu não conseguirei ouvir o que vocês acham lá na minha casa. Eu já mostrei para vocês como fica ruim de escutar, né? Então tá combinado?

A – Está.

P – Legal! Então eu vou iniciar perguntando pra cada um o nome e a idade, ta? Seu nome?

Entrevista, p.1

A idéia de perguntar o nome e a idade foi uma tentativa de deixá-los mais a vontade, assim que todos falaram, também falei o meu nome e a minha idade, motivo de risos por acharem que eu estou velha.

É interessante observar que durante a entrevista eu refiro a mim mesma enquanto professora: "... A Pro vai lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo...". Uma séria dificuldade para a professora-pesquisadora já que em seu cotidiano as crianças utilizam-se do termo 'professora' quando se dirigem a mim, poucas me chamam pelo nome e alguns me chamam por apelidos que inventam como Juju, Jujuba. Na escola também é hábito dos professores referirem-se uns aos outros na condição de professor, por exemplo: "-A professora Isabel emprestará um livro de história". E nunca: "- Isabel emprestará um livro de história". Desta forma, o papel de professora fica extremamente incorporado. Ao invés de falar: "-... A Pro vai lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo...", poderia ter dito: "-Eu vou lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo,...". Obviamente esta postura influenciou o modo das crianças se referirem a mim durante a entrevista: "- Professora, escreve uma rotina pequena na lousa do que nós vamos fazer hoje".



Com o intuito de iniciar uma conversa sobre o que pensavam acerca da escola, resolvi lançar um dos temas presentes no meu roteiro de entrevista:

P -... Para a gente conversar um pouco sobre a escola eu quero que vocês se lembrem do primeiro dia de aula aqui desta escola.

B – Eu lembrei já.

C – Foi no dia 08.

P – Dia 08 de qual mês?

C – Ih...

B – 08 de Fevereiro.

Entrevista, p.2

E um silêncio se formou na classe. Eles se entreolhavam e olhavam para mim esperando que eu perguntasse alguma coisa, na angústia do momento lancei:

P – Isso, porque em janeiro vocês estavam em férias. Quando vocês chegaram aqui na escola vocês estavam com medo?

T – Não, eu não!

B – Não Pro, eu lembro! O C errou. Era dia 18 de Fevereiro, eu lembro.

P – Isso, foi mesmo no dia 18! Que memória, hein?!

B – Viu só!

E – Pro, eu estava com medo!

P – Com medo? Medo de que?

E – Medo de você! E da escola!

(Silêncio novamente)

P – Você estava com medo de saber como a professora era?

C – Ô Pro, eu pensei que a minha professora era uma bruxa Queca. Eu estava com medo!

P – Eu sou bruxa Queca?

B – Pro, eu não estava com medo.

E - Eu pensei que você era brava.

(Silêncio novamente)

P – Vocês se lembram que no primeiro dia tinha um monte de criança lá embaixo no pátio...

Entrevista, p.2

As pausas, os silêncios que foram surgindo revelavam a dificuldade de estabelecer um diálogo que oferecesse espaços de expressões das vozes das crianças; desta forma, precisei transformar as temáticas do meu roteiro de entrevista em perguntas que, dada a urgência do momento, nem sempre foram expressas de maneira clara, adequada.

P – A, você acha que a hora do recreio passa rápido ou devagar? Você consegue fazer tudo o que você gosta de fazer no recreio? Dá tempo?

Entrevista, p.12

Após quase meia hora de conversa eles estavam inquietos, levantavam, sentavam e diziam que estava com fome. Perguntei se haveria problema em esperar mais um pouquinho, responderam que não, mas perguntaram quantas perguntas faltavam.

Eles queriam responder o que eu perguntava, falaram pouco espontaneamente, mesmo deixando espaço para que eles falassem, respeitaram a ordem que estipularam para cada um falar e esperaram que eu fizesse as perguntas, seguindo esta dinâmica, acabei adaptando o roteiro que havia preparado. Ao terminar, servi o lanche que havia levado: - bisnaguinha de leite, bolacha waffer de chocolate, bolo frappé, bolacha salgada sabor queijo e uma coca-cola (que eles amaram! Tomaram muito). Comeram bem, quiseram levar o bolo que sobrou para

a casa, reparti e embrulhei no guardanapo. [...] Quiseram brincar na lousa, deixei [...] Na segunda-feira pós entrevista nenhuma das crianças veio me perguntar o que fiz com as gravações, nem as ouvi comentarem com as demais que vieram para a escola no sábado me ajudar a fazer um trabalho; foi um dia normal. As crianças que haviam trazido a autorização da participação e não compareceram não demonstraram preocupação com suas ausências, algumas disseram que esqueceram, outras que saíram com a mãe. (Diário de Bordo, 35ª e 36ª semanas, p.73; 76).

Posteriormente, ao escutarmos e lermos a entrevista transcrita percebemos que mesmo com alguns problemas encontrados na captura das vozes dos pequenos, a entrevista direta acabou trazendo dados relevantes e assim fazendo parte da nossa Pesquisa.

[...] (n) a situação de entrevista entre adulto e criança revela que o *ethos* da entrevista enseja que as crianças respondam conforme o lugar da criança, ou seja, que se conformem, pelo menos performaticamente, com o que acham que é designado para a posição da criança. (Souza e Castro, 2008, p.65).

O Diário de Bordo, bem como outros procedimentos aplicados dentro da sala de aula (como brincadeiras, histórias, atividades artísticas), nos ajudaram a reconhecer as posições dessas crianças, revelando-nos o lugar social e a consciência de classe desses sujeitos:

[...] um menino muito questionador, que sempre traz perguntas típicas de crianças – os famosos por quê? - chamado Vitor, olhou nos meus olhos e disse:

-Professora, o que você será no futuro?

-Como assim, Vitor?

-Você trabalhará em que no futuro?

-Bom, disse eu, eu espero que eu continue a ser professora. Eu estudei na escola, fiz faculdade e escolhi que minha profissão seria ensinar crianças, então continuarei a ser professora.

-Mas você gosta, professora?

-Gosto sim.

-Ah.

Nisso, outro menino, o Luan, que é bastante interessado pelos estudos e principalmente por histórias, ouvindo a pergunta do Vitor acrescentou:

-Professora, mas é que você é muito jovem para ser professora. Geralmente as professoras são velhas. Você é jovem, tem que parar de trabalhar e ir estudar.

-Luan, eu já estudei bastante, agora mesmo tendo finalizado os estudos que são obrigatórios, eu continuo a estudar na faculdade, só que como eu já tenho vinte e quatro anos, eu preciso trabalhar para pagar minhas contas, comer, passear...

-Não, professora, isso está errado. Você é jovem, e jovens estudam, como o meu tio. Você não é casada?

-Sou sim.

-Então, você deveria ficar só estudando e cuidando da sua casa, e o seu marido deveria trabalhar para colocar dinheiro em casa e cuidar de você.

Achei muito curioso o fato de relacionarem a velhice com o ato de ensinar e depois curiosa e visão de que jovens estudam e a mulher cuida da casa! (Diário de Bordo, 12ª semana, p.30).

A situação descrita acima ocorreu durante um momento da aula em que eu estava organizando a lição de casa, enquanto as duas crianças entregavam seus cadernos. O assunto surgiu de forma espontânea, já que havíamos entrado na sala há pouco tempo e eu não havia iniciado nenhum assunto, nem a história do dia, que não dissesse respeito à organização da lição de casa. As surpresas destas vozes espontâneas estão na associação que fizeram entre a velhice e o ato de ensinar; no suscitar de algo tão importante que é o estudo para os jovens e na preocupante posição que a mulher ocupa no contexto social dessas crianças.

Mais uma vez a hora da História possibilitou conversas interessantes, desta vez contei a história de um livro que contava o dia em que o dente de uma menina caiu e ela jogou o dente no telhado fazendo um pedido para a Fada do Dente!

Engraçado que quando eu era pequena adorava quando meus dentes caíam porque sempre ganhava moedas ou algum brinquedinho da tal fada. Enquanto eu contava a história, o silêncio na sala foi absoluto, ouviam com atenção o procedimento de a menina fazer o pedido de ganhar uma bicicleta. Quando finalizei, perguntei quem conhecia aquela história e todos levantaram a mão. Alguns contaram outra versão, a de se colocar o dente embaixo do travesseiro e pela manhã apareceria uma moeda.

Perguntei se alguém já havia feito pedido para a Fada do Dente e alguns responderam que sim, mas que não ganharam o que pediram: - vídeo-game, bicicleta, bonecas caras, celulares, mas que sempre ganharam uma moedinha. Daí eles me perguntaram o motivo da Fada não lhes trazer estes presentes, antes que eu respondesse um menino falou que era porque a Fada do Dente do Bairro da Vila Albertina não tinha dinheiro para comprar presentes caros, porque morava naquele lugar pobre, igual ao seu pai que no Natal e no dia das crianças dava presente baratinho. Os demais aceitaram a resposta e não me questionaram mais. Até que outro menino falou que colocou o dente no travesseiro e fada não trocou pela moeda afirmando que a Fada do Dente não existia e que eram os pais que colocavam. (Diário de Bordo, 19ª semana, p.39).

Em vários registros do Diário está salientado o gosto das crianças pela Hora da História. Como diariamente, após o seu término, foi oferecido um espaço para que os pequenos comentassem o que ouviram, o conflito entre o mundo do “faz de conta” e o mundo real evidenciou como a condição econômica dos pais justifica e ao mesmo tempo tolhe a fantasia da criança.

A semana foi MUITO agitada, eles sabiam que o Dia das Crianças estava perto e ficaram super ansiosos pelos presentes que a mãe daria! A semana inteira os comentários eram sobre o que haviam pedido. Na sua maioria, as meninas pediram celulares de verdade para os pais, algumas pediram computadores e pouquíssimas pediram bonecas. Os meninos pediram muito carrinho e bicicleta. Interessante, pois me parece que as meninas deixam de brincar mais cedo, querem ser mocinhas logo!

Fui muito questionada sobre o que eu daria de presente. Expliquei que eu gostaria de dar um super presente para cada um, mas que eu não tinha dinheiro. Então, o meu presente seria uma semana bem divertida, com poucas lições e uma sessão de cinema com pipoca. As crianças não se surpreenderam pelo fato de eu não dar um presente, algo material. Gostaram da idéia de ter pouca lição e ficaram felizes com a idéia de cinema, pois mais da metade da turma nunca foi a um.

Junto com as professoras de Arte e Educação Física, ministramos oficinas dentro da sala. Uma foi o desenho no papel camurça preto, com giz de cera. A outra foi a de massinha e eles puderam levar um pedaço dela para a casa; ficaram muito felizes. A última foi a oficina que se chama “técnica do bombril”, com pedaço de revista bem coloridos, cortados em formas geométricas, esfrega-se o bombril de dentro para fora, espalhando a tinta do impresso no papel branco, a forma geométrica aparece como um contorno. Quando ouviram que a oficina seria com bombril um menino falou que só as meninas poderiam fazer já que quem lava louça são as mulheres! As meninas ficaram revoltadas e disseram que os meninos também podem lavar louça e que alguns pais lavam em casa. Para discutir melhor esse assunto comentei que meu marido lava a louça da janta e arruma a cama de manhã e assim alguns meninos foram contando que os pais também lavavam louça em casa, mas achavam chato e que as mulheres faziam melhor. (Diário de Bordo, 32ª semana, p.66).

Este relato é bastante curioso já que a situação descrita se desencadeou numa proposta de atividade artística sendo, novamente, muito espontânea. A associação simultânea da palavra “Bombril” ao fato de só as mulheres lavarem a louça sugere, bem como no primeiro relato, o lugar da mulher na realidade social que estão inseridos. Ao mesmo tempo, foi curioso observar a reação das meninas, a partir das suas falas os meninos foram aos poucos “confessando” que seus pais também faziam serviços domésticos!

A missão da semana foi trabalhar o significado do feriado da Consciência Negra. Iniciei uma conversa com a turma apresentando a rotina da semana que iniciava; o que aprenderíamos:- as últimas sílabas chamadas complexas que se aproximam; expliquei que a semana seria mais curta porque haveria um feriado. Perguntei se alguém sabia o motivo do feriado. Algumas respostas como: - é o dia que não tem aula, é o dia em que a professora não irá trabalhar surgiram. Perguntei se eles já haviam reparado nas diferenças entre as pessoas, diferenças de sexo, de tamanho de cabelo, de cor dos olhos e enfatizei se eles já repararam nas diferentes cores de pele que as pessoas têm. Pedi para que cada um olhasse para todas as crianças da classe, para as professoras e que reparassem na quantidade de cores de pele que existia. Alguns se surpreendem, pedi para que me falassem quais as cores que haviam percebido, primeiramente falaram da minha cor, que era muito branca, depois da outra professora, que é morena, segundo a descrição deles a cor da professora Márcia é de chocolate. Começaram a falar das pessoas que tinham a pele mais branquinha, e citaram os nomes das crianças. Depois comentaram das diferentes cores que a pele morena possui: - Professora, olha a Olívia, ela tem a pele e cor morena que parece chocolate e o Vinicius tem a pele morena que parece café com leite. Neste momento, quase todos concordaram que as cores de suas peles eram de café com leite. Um menino falou: - Pro, mas tem também a Natalia e o Julio que tem a pele queimadinha. Neste momento risos surgiram! Expliquei que a pele dele não era queimada, era a chamada pele negra. Assim como existe a pele branca e morena, existe também a pele negra. O curioso é que um dos meninos que tem a pele bem branquinha falou que ele era negro porque suas avós têm a pele negra.

Uma menina perguntou se o nome do dia do feriado tinha a ver com a cor da pele das pessoas. Inicie então a “aula teórica” sobre o tema. Não querendo aprofundar muito nas razões históricas, mas sem deixar de considerá-las tentei adequar a linguagem e iniciei falando que há muitos anos atrás num continente chamado África havia muitas pessoas negras que lá moravam, em tribos, aldeias parecidas com as dos índios. Num dado momento eles vieram para o Brasil. Estas pessoas vinham de navios e ficavam dias navegando no mar num navio apertado, pequeno e lotado de pessoas. Neste momento um menino interrompeu e disse: - Lotado igual ao ônibus que vai para o metrô de manhã, professora? Respondi que sim. Surpreenderam-se. Continuei a falar que quando estes negros chegaram ao Brasil eles acharam que iam trabalhar e ganhar um salário para poder viver bem só que eles tinham que trabalhar de graça e não tinham direito a nada. Uma criança apontou que não era bom trabalhar sem ganhar dinheiro para comprar comida e que quando acontecia com o pai dele o pai ficava muito preocupado. Disse que seu pai saiu do trabalho, perguntou por que os negros não faziam o mesmo. Continuei a falar que os negros não tinham dinheiro nenhum e quando eles

se recusavam a trabalhar os donos das plantações batiam neles com um chicote ou esquentava um ferro para queimar a sua pele. Nesta hora todos demonstraram caras e sussurros de dor. Falei que este tipo de trabalho era chamado de trabalho escravo e que muitos negros sofreram durante muitos anos e até morreram de tanto trabalhar e apanhar. Falei que havia negros que naquela época brigavam com seus patrões para que a escravidão acabasse e li um pedaço dos feitos do Zumbi dos Palmares explicando que a data do feriado fora escolhida em função de ser o mesmo dia em que ele morreu. Ficaram quietos e atentos.

Após ter dito tanta coisa perguntei se alguém queria me perguntar alguma coisa sobre este dia, ou sobre os negros. Ninguém se manifestou. Continuei a falar que era importante ter este feriado para que todas as pessoas, negras e não negras, pensassem na história dos escravos e principalmente pensassem que mesmo tendo terminado a escravidão muitos negros continuavam a não ter emprego e que muitas pessoas desrespeitam os negros por terem a pele escura. De repente um aluno, que é negro, perguntou: - Mas professora, quando é que nós vamos conhecer estes negros? Porque eu não conheço nenhum. Eles vão vir aqui no feriado?

Penso, então, em como é difícil trabalhar a construção da identidade das crianças e como não me sinto preparada o suficiente para responder uma questão como essa: - Quem são os negros? Mesmo tendo pesquisado e organizado uma aula. Como é que a própria família negra se enxerga? Como será que eu enxerguei aquela criança? Como buscar conhecer a sua identidade? Como possibilitar que ela a descubra primeiro?!(Diário de Bordo, 38ª semana, p.79).

A preocupação da professora-pesquisadora esteve voltada à escuta e ao olhar sensíveis na tentativa de trazer à luz as vozes das crianças-alunas. Podemos dizer que o protagonismo infantil foi observado dentro da sala de aula, no vínculo construído ao longo do ano letivo, conforme indicam os registros do Diário de Bordo e da Entrevista. É fato que estas crianças são atores sociais, ora aparecendo como atores principais, ora como secundários, sendo suas vozes recolhidas e apresentadas pela professora-pesquisadora.

Para chegarmos às verdadeiras raízes de um enunciado individual, qualquer que seja, mesmo quando este se refere ao que há de mais pessoal e mais íntimo, é preciso levar em conta o lugar social e a consciência de classe dos sujeitos envolvidos no diálogo, a distorção que o indivíduo opera na compreensão da realidade não pode ser explicada exclusivamente pela história individual de um psiquismo, e, portanto, se faz necessário buscar as conexões esclarecedoras da verdade do sujeito nos sistemas ideológicos sedimentados no contexto



social a que este se encontra submetido. (Bakhtin, 1981 *apud* Souza e Castro, 2008, p.61).

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme descrito no capítulo anterior, a Metodologia de Pesquisa adotada neste trabalho buscou recuperar a criança que existe por trás da figura do aluno, focalizando-a como protagonista social:

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir (...) melhores condições para que a criança viva a sua infância. (Cruz, 2008, p. 14).

O fato de estarmos investigando as vivências das crianças dentro de um dos dispositivos sociais criados para ela nos fez considerar alguns traços da cultura escolar, anteriormente apresentados, que nos auxiliaram no entendimento da dinâmica escolar atual e do papel social que a criança desempenha enquanto aluno.

A escola estadual paulista, na qual as crianças de seis anos investigadas nesta pesquisa estudam, é marcada por traços culturais construídos ao longo da história, mas, principalmente, vive um momento marcado pela ampliação das oportunidades educacionais no país, com a democratização da educação básica. As Leis Nº 11.144/05 e Nº 11.274/06, ao tornar obrigatório e oficializar o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, abre um leque de discussões e questionamentos sobre a situação do sistema educacional brasileiro e seus problemas, como as questões curriculares e avaliativas, a evasão, a repetência, a insatisfação docente e discente, os recursos, etc. A ampliação do ensino fundamental para nove séries busca a elevação global do nível de escolaridade da população. Junto com a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a democratização da gestão do ensino público e a redução das desigualdades sociais e regionais tocantes ao acesso, permanência e sucesso da educação, integram os principais objetivos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172).

No entanto, é preciso refletir se a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade garante o direito da criança a uma educação de qualidade.

Moss e Woodhead (2007) apresentam alguns dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (UNESCO, 2007) que confirma um aumento considerável no acesso das crianças à primeira série da educação primária (equivalente à primeira série do ensino fundamental); fruto do reconhecimento da educação como um direito universal, afirmado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e traduzido dentro da Declaração Universal da Educação para Todos (EFA, 1990); incluindo o desejo de até 2015 todas as crianças terem acesso a uma educação primária de qualidade, dando uma atenção especial às meninas, às minorias étnicas e às crianças em circunstâncias difíceis. (Woodhead, 2007, p.9).

Embora haja esse aumento gradual, muitas das crianças que ingressam nessa etapa do ensino, acabam por não finalizar seus estudos. “Na maioria dos países latino-americanos e do Caribe pelo menos 17 por cento dos estudantes da Classe 1 (primeira série) não alcançam a última série”.(Neuman, 2007,p.14, tradução minha<sup>9</sup>). O estudo aponta também que as crianças que vivem em situação de pobreza e/ou em áreas rurais possuem ainda menor probabilidade de freqüentar a escola, ou quando o fazem acabam por abandonar seus estudos.

Quando se trata do início da escolaridade, muito se tem falado da questão da *prontidão das crianças* para freqüentar a escola, ou seja, das habilidades cognitivas e lingüísticas específicas, do desenvolvimento físico, intelectual e social que permite à criança cumprir as exigências da escola. Aí se incluem a influência do ambiente sobre a criança, o incentivo dos pais em oferecer experiências de aprendizagens e desenvolvimento na educação de seus filhos, uma série de fatores deixam claro como a exigência dessa prontidão das crianças acaba por justificar de maneira muitas vezes equivocada as dificuldades escolares que os pequenos vivenciam. Seria

---

9 In the majority of Latin American and Caribbean countries, at least 17 per cent of Grade 1 students do not reach the last grade.(Woodhead, 2007, p.14).

necessário considerar o “outro lado da moeda”, ou seja, a prontidão da escola para receber as crianças. (Woodhead, 2007, p.20).

Woodhead (2007) coloca que se ainda existem altas taxas de abandono, retenção escolar, pouca difusão das classes pré-escolares e um insuficiente progresso social é sinal que o sistema escolar não está conseguindo atingir o objetivo da “prontidão para as crianças” e para investigar as falhas do sistema escolar é preciso considerar:

- 1 - localização da escola, acessibilidade e práticas de admissão que definem quais crianças são incluídas, e quais são excluídas;
- 2 - condições e tamanhos das salas de aula, especialmente no que se refere à super lotação, que é mais comum no decorrer das séries iniciais;
- 3 – disponibilidade, confiança e compromisso dos professores, métodos empobrecidos de ensino e disciplina rígida, que são freqüentemente associados a baixos níveis de formação profissional e baixos salários dos professores que trabalham com as crianças pequenas;
- 4 - descontinuidades entre a língua e a cultura local e a escolar e uma generalizada falta de respeito para com as culturas e competências de aprendizagem das crianças.
- 5 – falta de recursos e de acompanhamento e registro, tendo por resultado a aprendizagem e monitoramento inadequado do progresso do estudante. (Woodhead, 2007, p.21 tradução minha<sup>10</sup>).

É preciso compreender que a questão da prontidão não é uma questão que diz respeito apenas a uma condição da criança, mas também as condições das famílias, das escolas e das comunidades; é um processo de construção multifacetado, que se refere à combinação entre as crianças e as instituições que a servem. “A prontidão, enquanto importância restante é agora um prelúdio ao discurso do respeito aos direitos - direitos das crianças

---

10 1- school location, accessibility and admission practices that shape which children are included, and which are excluded; 2 - classroom conditions and class sizes, especially overcrowding, which is most common during the early grades; 3 - teacher availability, confidence and commitment, poor teaching methods and harsh discipline, often associated with low levels of professional training and low pay for teachers working with the youngest children; 4 - mismatches between the language and culture of home versus school and more general lack of respect for children’s cultural competencies and prior learning; 5 - poor resources and record keeping, resulting in weak learning and inadequate monitoring of student progress.

pequenas a serviços mais equitativos e de melhor qualidade”. (Woodhead,2006 *apud* Kagan, 2007,p.23 tradução minha<sup>11</sup>).

Infelizmente, a implantação dos nove anos de escolaridade e a antecipação do ingresso das crianças na primeira série não ocorreu, em nosso país, de forma a garantir essa adequação das escolas às necessidades das crianças mais novas. No exame dessa realidade, é importante levar em conta a perspectiva das crianças; não devem ser somente elas que devem se adaptar à nova realidade, mas também as escolas deveriam procurar se ajustar aos alunos mais novos que chegam à primeira série.

Nesse sentido, acreditamos que as opiniões das crianças podem ser melhor consideradas na discussão sobre essas mudanças introduzidas na política educacional do país. Ao investigarmos as vivências das crianças de seis anos de idade na primeira série do ensino fundamental, ouvimos e registramos vozes e olhares que possibilitarão a reflexão não só da professora, mas de todos aqueles preocupados em construir melhores condições para as crianças viverem suas infâncias.

Para tanto, a análise dos dados coletados<sup>12</sup>, buscou elencar algumas categorias que dialogassem com alguns traços da cultura escolar discutidos anteriormente: **o espaço, o tempo, as disciplinas, o ler e o escrever**. Definidas essas categorias, selecionamos algumas das temáticas utilizadas no roteiro semi-estruturado da entrevista<sup>13</sup>, já que este foi o instrumento que possibilitou a captura mais espontânea das vozes das cinco crianças que dela participaram: - **O primeiro dia de aula, o espaço físico da escola: as semelhanças e diferenças entre o Ensino fundamental e a**

---

11 Readiness, while remaining important, is now a prelude to discourse regarding rights – young children’s rights to more equitable and excellent services. (Kagan, 2008, p.24).

12 Conforme descrito no capítulo anterior, a Metodologia de Pesquisa utilizada buscou registrar as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora dentro da dinâmica escolar, contando com o auxílio do uso do Diário de Bordo; buscou também escutar as vozes das crianças por de trás do papel de aluna, sendo a Entrevista o instrumento utilizado nesse processo.

13 Roteiro semi-estruturado utilizado na Entrevista: - O primeiro dia de aula e seus sentimentos, emoções e impressões; - O espaço físico da escola; - As semelhanças e diferenças entre as escolas de educação infantil e do ensino fundamental;-O que gostam e o que não gostam na escola;- O que mudariam na escola e na professora;-O que pensam acerca da rotina escolar: hora da entrada, do recreio, da saída, das atividades, do tempo que ficam na escola; -As amigadas na escola;-A importância de saber ler;-O que é ser criança.

**Escola de Educação Infantil, o que pensam acerca da rotina escolar, o que mudariam na escola e na professora, o gosto pela escola e a importância de saber ler e escrever.** Feito isso, procuramos no Diário de Bordo registros que dissessem respeito às tais temáticas e que pudessem contribuir no entendimento das vivências das crianças ao longo da primeira série. Embora a professora-pesquisadora tenha escrito o Diário de Bordo, sendo este carregado por suas emoções e impressões, esse registro buscou reproduzir e descrever falas e comportamentos das crianças nas situações em que elas desempenhavam o papel de alunos.

Encontram-se Anexos (Anexo II) os quadros utilizados na organização dos dados coletados referentes às categorias descritas acima. Neles aproximamos as falas das crianças capturadas na entrevista dos registros do Diário de Bordo de acordo com cada categoria. É importante colocar que ao categorizar as falas das crianças, a pesquisadora utilizou os mesmos termos falados por elas sem apresentar as falas literais, à medida que, quando necessário, aparecem citadas no corpo do texto do presente capítulo. Nos quadros encontramos também as referências dos registros do Diário de Bordo utilizados na análise dados. O acesso à Entrevista e ao Diário de Bordo está disponível na mídia anexa na Dissertação.

## **O PRIMEIRO DIA DE AULA**

Para iniciarmos nossa análise, apresentaremos o que as crianças dizem acerca do **tempo escolar**, o tempo cíclico, que organiza a vida das crianças, nos reportando a experiências vivenciadas no primeiro dia de aula que deu início a primeira série do ensino fundamental, um novo e importante ciclo escolar.

Sentimentos de vergonha e medo expressos pelas crianças durante a entrevista foram sugeridos pela professora para iniciar um diálogo frente ao silêncio das crianças após suas apresentações: *“Professora - [...] Quando vocês chegaram aqui na escola vocês estavam com medo?”* (Entrevista, p.2). É interessante notar que da mesma maneira que algumas crianças

experienciaram algum receio no primeiro dia de aula, a professora também experienciou. Na realidade, todos tiveram de esperar bastante tempo no pátio, aguardando a diretora chamar pelo nome as crianças que seriam alunas dessa classe. Uma das crianças, durante a entrevista, discutiu o fato de a primeira série ter sido a última a ser chamada para conhecer a professora e entrar na classe, quando deveria ser a primeira, observação feita também pela professora frente à ansiedade de ser a última a ser chamada. Quanto às expectativas sobre quem seria sua professora – medo dela ser brava -, as crianças comentaram que ela não era brava, tinha cara legal.

Esse dia parece ser bem marcante na memória das crianças, pois elas se lembravam até mesmo do mês e do dia: 18 de fevereiro. Após entrar na sala, conforme anotado no Diário de Bordo, a professora perguntou às crianças o que deveria fazer para que ela conhecesse seus nomes. Elas sugeriram e a professora chamou um por um, para que dissessem o nome, a idade, do que gostavam de brincar e depois escrevessem o nome na lousa. Relata que as crianças vieram ao seu encontro sorrindo, se mostrando à vontade. Durante a entrevista, duas delas comentaram que sentiram vergonha e medo de errar o nome ou de apanhar dos amigos caso errassem.

### **O QUE FALAM SOBRE O TEMPO QUE FICAM NA ESCOLA**

Ainda no que se refere ao tempo, gostaríamos de falar das horas que as crianças ficam na escola (da uma hora da tarde até as cinco e meia) e dos recursos que elas utilizam para se situarem nesse período.

Durante a entrevista, as crianças expressam opiniões diversas sobre o tempo em que ficam na escola: três acham que é muito tempo, pois fazem muita lição; duas acham que é pouco tempo e outra se refere ao lanche como uma referência de tempo: “-A gente fica pouco tempo (na escola). A gente entra na sala, vai pro lanche, volta do lanche sai e já vai embora”. (Entrevista, p.9).

No Diário de Bordo, a professora relata as diversas estratégias utilizadas para sinalizar os diferentes momentos que marcam o tempo escolar,

como atividades que se realizam meia hora antes do final das aulas e rotinas<sup>14</sup> anotadas na lousa, sugestão de uma criança. As atividades realizadas ao final do dia eram muito apreciadas pelas crianças, como registrado no Diário de Bordo:

Na sexta feira, resolvi terminar as tarefas pedagógicas faltando uma hora para acabar o período de aula. Após guardarmos o material, sugeri a todos que fizéssemos uma brincadeira dentro da sala de aula! Eles concordaram e um grande barulho se formou com a conversa sobre as brincadeiras que poderiam brincar. Esperei silêncio e pedi que levantassem a mão, as crianças que tinham alguma sugestão de brincadeira. Três crianças sugeriram: - Brincar de Estátua; - Brincar de adivinhar o desenho na lousa e Brincar de esconder um objeto na classe para alguém encontrar! Fizemos uma votação e ganhou a última. Então, a criança que era ajudante do dia foi para fora da classe junto com outra que ficou responsável por vigiar se aquela não ficaria ouvindo nossa conversa sobre o esconderijo do objeto. Ao saírem, uma polêmica sobre onde esconder um rolo de fita crepe! Por votação, escolhemos colocar dentro da lata de lixo... E quando a criança com a missão de descobrir onde estava o objeto entrou, a expressão dos demais era muito curiosa: os olhos vibravam, sorrisos misteriosos eram lançados para a menina que estava procurando e cada passo que a menina dava longe do esconderijo um ar de satisfação tomava conta do lugar! Sugeri que fossemos falando se estava quente ou frio nos lugares que ela procurava, eles toparam e assim a menina encontrou a fita crepe e todos eles bateram palma. Fizemos a brincadeira mais uma vez e o sinal tocou indicando que estava na hora de irmos embora, uma grande exclamação tomou conta da sala: -AAAHHHHH, JÁ? E ao sairmos para fazer a fila, muitas crianças esqueceram-se de pegar a mala, como se estivesse ainda no clima da brincadeira! Perguntaram se poderíamos voltar a fazer esta brincadeira, disse que sim, só que para fazê-la, precisaríamos primeiro fazer as atividades com tranquilidade e seriedade para aprendermos as letras e os números e nos ajudarmos para organizarmos os materiais e a classe. Na hora de irmos embora me deram beijo (até os meninos que geralmente não gostam muito disso) e saíram contentes! (Diário de Bordo, 3ª semana, p.8)

A idéia de fazer pelo menos uma vez por semana uma representação corporal de uma história tem feito sucesso. Na quinta-feira, escolhi a música “Terezinha de Jesus”,

---

14 A escrita das atividades a serem realizadas durante o dia na lousa chama-se rotina, ela tem o objetivo de fazer com que a criança reflita sobre o sistema de escrita alfabético e compreenda as regras do funcionamento do sistema de escrita. Ao escrevê-la e lê-la o professor convida a criança a ler todos os dias. A cada atividade desenvolvida, o professor tica na lousa o que já foi feito, assim a criança passa a utilizá-la como uma espécie de medidor do tempo escolar.



primeiramente li o que acontecia na música. Ao ler, eles reconhecerem que aquela história era uma música, e cantamos algumas vezes. Foi então que falei que com a música faríamos um teatrinho, vibração total na classe. Dividi as personagens: - uma menina para ser a Terezinha e três meninos para serem o pai, o irmão e o cavaleiro a quem Terezinha deu a mão. Os meninos demonstram muita timidez e sempre são os mesmos que iniciam a representação corporal e acabam por encorajar os mais quietos. O engraçado é que o cavaleiro foi aquele que supostamente casou com a Terezinha e na organização do teatro, sugeri que no final a Terezinha e o cavaleiro dançassem juntos o restinho da música. As crianças riram envergonhadas, mas toparam. Encenamos umas cinco vezes com diferentes “atores” e só os últimos toparam dançar juntinhos, a classe aprovou o fato de não terem vergonha, e depois disso todos quiseram fazer. Então, como demoraria muito chamar de quatro em quatro para encenar, chamei todas as meninas na frente da classe e eu, junto com os meninos fomos cantando para que elas representassem toda a história; foi muito bacana, pois elas incorporaram o espírito teatral! Depois fiz o mesmo com os meninos, que deram um show, apesar da timidez de alguns, dançaram um montão e curtiram até! Nisso, o sinal da hora da saída tocou e todos em coro: - AAAHHHH, JÁ?! Saí contente e eles comentando o ocorrido. (Diário de Bordo, 9ª semana, p.24).

É curioso observar que as atividades lúdicas apreciadas pelos pequenos foram propostas e dirigidas pela professora; na realidade, o currículo escolar previsto para a primeira série não contempla espaço e tempo dedicados ao lúdico. A própria resposta da professora, no primeiro relato citado, evidencia que em primeiro lugar estão as atividades de aprendizagem de leitura, de escrita, etc. As crianças só poderão brincar se as fizerem. Mesmo sendo brincadeiras dirigidas, realizada num espaço pequeno, sem um brinquedo (em um dos casos com uma fita-crepe) as crianças se envolvem, talvez na mesma medida do que nas atividades lúdicas livres, nas quais escolhem suas brincadeiras; o que queremos dizer é que para elas não importa como, o importante é brincar!

Já o registro da página 66, sobre como foi a escolha das crianças que participaram da entrevista, pode sugerir que as crianças entendem que o tempo disponível para ir à escola não inclui o final de semana:

Perguntei quem gostaria de me ajudar, quase todos levantaram a mão. Expliquei que me ajudariam participando de uma roda

de conversa sobre a escola e que eu precisaria gravar com um gravador de voz esta conversa. Um menino me perguntou se esta roda de conversa aconteceria no lugar da lição, expliquei que não. Quem fosse me ajudar precisaria vir à escola num sábado de manhã. Sendo assim, muitos já não quiseram participar [...] Alguns reclamaram de ter que vir no sábado de manhã para a escola, disseram que acordam tarde e que já tinham compromissos marcados, como ir o estádio assistir ao jogo do Corinthians, festa de aniversário, ajudar a mãe na faxina... Mas se mostraram dispostos a me ajudar!(Diário de Bordo, 33ª semana, p.66).

É interessante observar que mesmo as crianças não possuindo um conhecimento concreto sobre as medidas do tempo, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, etc. elas se utilizam de alguns parâmetros para se organizarem no tempo, por exemplo, a rotina escrita na lousa que parece servir mais de instrumento organizacional do que como instrumento de reflexão da escrita.

### **O QUE FALAM SOBRE A HORA DO RECREIO**

Como ao longo da entrevista as crianças falaram sobre o recreio e o lanche, achamos oportuno apresentar suas falas nesta categoria de análise. O primeiro fato marcante anotado no Diário de Bordo foi o momento em que as crianças escutaram pela primeira vez o sinal sonoro que avisa o momento do recreio:

Tocou o sinal do recreio, que mais parece uma sirene de polícia, eles me olharam curiosos para saber o que aconteceria agora. Organizamo-nos em fila e fui até o pátio explicando que na hora do lanche a escola oferecia uma comida muito gostosa, que tinha para todos e quem quisesse poderia ficar em fila para se servir. Mostrei onde colocar os pratos após a refeição e insisti para que comessem o lanche sentados à mesa, pois o recreio da escola possui muito problema de indisciplina e desperdício de comida uma vez que as crianças comem correndo, derrubam a comida e o pátio infesta de rato. Tomei lanche junto com eles, comi a merenda para ver se os motivava a experimentar [...] Na volta para a sala, eles estavam um pouco agitados, expliquei como a nossa rotina de aula seria [...] (Diário de Bordo, 1ª semana, p.3).

É importante acrescentar algumas características da hora do recreio. Conforme o relato coloca, o início e fim deste período são anunciados com o “tocar do sinal”, que lembra um som da sirene, é alto, barulhento, toma conta de todos os espaços da escola; quando toca nos dá um susto! A primeira série “toma lanche” com as crianças da segunda série por conta da proximidade de idade, tamanho e interesses. As crianças têm vinte minutos para comer a merenda servida pela escola, para ir ao banheiro e para brincar; fazem tudo isso no pátio da escola, não muito grande, onde há uma parte com mesas e bancos para que possam se sentar para comer e um espaço maior para brincar no qual algumas “amarelinhas” estão pintadas no chão, que não chamam a atenção, sendo as brincadeiras de correr, como polícia e ladrão, pega-pega, as preferidas. Para comer a merenda, as crianças se organizam em fila para pegar os talheres e o prato com a comida servida pela cozinheira. Após comerem, depositam o resto de comida que venha a sobrar no prato num lugar próprio, assim com os talheres e o prato. O recreio das primeiras e segundas séries acontece entre as quinze horas e trinta minutos e quinze horas e cinquenta minutos, os das outras séries (terceiras e quartas) das dezesseis horas às dezesseis horas e trinta minutos; por conta dessa distribuição de tempo o “barulho” de um recreio acaba por atrapalhar quem está na classe, dispersando as crianças e nos fazendo aumentar o tom de voz.

A seguir está transcrito um trecho da entrevista coletiva com as crianças onde esse tema foi tratado:

P – A, você acha que a hora do recreio passa rápido ou devagar? Você consegue fazer tudo o que você gosta de fazer no recreio? Dá tempo?

A – Mais ou menos. Tem vezes que dá tempo de ir ao banheiro, de beber água e brincar; tem vezes que só fico comendo e já bate o sinal, tinha que ter mais tempo para brincar.

B – Pro, eu gosto do recreio porque todos os dias eu brinco com o Maycon, com o Rhuan, e com o Zé, de Polícia e Ladrão e aí eu fico o recreio inteiro brincando.

P – O recreio inteiro? E você não come?

B – Não, porque eu como muita coisa em casa.

P – E você acha que tem pouco tempo de recreio e de lanche?

B – Sim!

C – A gente tem pouco tempo para ficar no lanche, sabe por quê? Eu como muito, eu como muito pão na minha casa, eu sou guloso e vou ficar gordo....

D – O tempo do recreio não é muito bom não, é pouco tempo.

P – Dá para fazer tudo o que você gosta de fazer nesta hora?

D – Não, só dá tempo de brincar. Às vezes eu não como porque não dá tempo.

P – E para você, E?

E – Esqueci,

P – O que você acha da hora do recreio?

E – Ah! Eu gosto que ele demora mais, mas eu gosto do jeito que ele é.

P – Por quê?

E – Porque é legal assim, porque depois que a gente come dá tempo de brincar um bocadinho!

P – Como é que era o recreio lá na EMEI?

B – Era assim, tinha uma mesa de menina e uma de menino.

P – Ah, era separado...

D – Daí, era primeiro o lanche e depois era o recreio.

P – Ah, então primeiro vocês comiam sentados e depois de comer é que ia brincar?

B – É! Comia daí ia para a sala fazer um pouquinho de lição e depois ia para o pátio.

Notamos que mais uma vez a questão do tempo insuficiente para realizarem atividades lúdicas se faz presente; parece que a organização do lanche na escola de educação infantil ocasionou uma distinção entre a “hora do lanche” – na qual as crianças apenas comiam e a “hora do recreio” – na qual as crianças possuíam o tempo livre para brincar. Como no ensino fundamental a “hora do recreio” se destina às duas coisas (sendo o único momento em que as crianças podem brincar e ao mesmo tempo, muitas vezes, é o tempo que a criança tem para fazer a única refeição do dia) as crianças parecem “correr contra o tempo” para dar conta de realizar as atividades que desejam. Serão estes os motivos que nos ajudam a compreender as cenas de agitação, correria e agressividade na hora do recreio? Mesmo o recreio não sendo do jeito que eles gostariam que fosse a fala de um dos pequenos afirma que gosta do jeito que o recreio é.

É importante apresentar algumas falas das crianças encontradas na entrevista no que se refere ao início do período de aula, a “hora da entrada”: - três delas disseram não gostar da organização, pois quando o portão abre todos entram correndo, parecendo um bando de cavalos. Colocam também que não dá tempo de brincar, o sinal já bate. Quatro crianças não gostam de formar fila quando o sinal toca, dizem que as pessoas empurram, que é chato e até sugerem que deveria ser como na escola de educação infantil, na qual iam sozinhos, sem fila:

P – Deixa eu fazer outra pergunta. Vocês gostam da hora da entrada?

E - Não.

A – Não, nós só entra e só dá tempo de ir ao banheiro e beber água e já toca o sinal.

P – E você gosta de ficar em fila?

A – Hum hum.

P – Você acha que é difícil ficar na fila?

A – Não, é facinho.

P - E você, B, você acha legal a hora da entrada?

B – Eu acho porque eu não preciso ir no banheiro. Quando dá o sinal eu já venho.

P – E você acha legal ficar em fila?

B – Mais ou menos, porque às vezes as pessoas ficam empurrando, tipo o Wendell que fica empurrando para trás.

P – Hum. E você, C?

C – Mais ou menos, porque quando abre o portão eu fico brincando com o Luis e com a Sabrina, daí eu gosto, mas quando bate o sinal eu não gosto de ir para a fila, é muito chato. Devia ser como na EMEI, a gente ia sozinho sem a fila.

D – Oh Pro, eu não acho legal não, porque quando abre o portão, o sinal bate e ta lá fora parece um bando de cavalo, uma correria...

E – E também quando abre o portão já bate o sinal e não dá tempo de brincar.

Entrevista, p. 10

## **O QUE FALAM SOBRE O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA**

Passaremos agora a falar das percepções das crianças acerca do espaço escolar, lembrando, segundo Gimeno Sacristán (2005) que o espaço reflete a organização das atividades que costumamos realizar em cada compartimento e que nem só de uma realidade física é composto o espaço, ele nos afeta e envolve de forma a representar algo que se associa à nossa

experiência, sendo ele talvez o traço da cultura mais marcante para nossos pequenos.

Logo no primeiro dia de aula as observações feitas pelas crianças indicam que o fato mais marcante, a seus olhos, é a inexistência do parquinho, o que revela a falta do espaço e também do tempo dedicado ao lúdico:

[...] pedi para que olhassem em volta da nossa sala de aula e percebessem o que haviam notado de diferente da EMEI. Falas surgiram apontando a disposição das mesas que era diferente, na EMEI sentavam em círculos e as mesas eram menores. Propus, então sairmos da sala para conhecermos os demais espaços da escola. Apresentei o corredor das classes com alunos maiores, as professoras, a cozinha, o pátio, a quadra, o espaço administrativo, os banheiros e a biblioteca. Sentamos em círculo na quadra e pedi para que me contassem o que acharam da escola. Muitos meninos estavam curiosos para saber como usaríamos a quadra, pois comentei que seria lá que o professor de Educação Física realizaria suas aulas. Expliquei quando e como utilizaríamos. Depois uma menina me perguntou se não havia parquinho na escola. E todos pararam para observar esse detalhe: não há parquinho na escola. “-Mas porque, professora?” Expliquei que essa nova escola, essa nova fase da aprendizagem deles, era um pouco diferente, que dedicaríamos grande parte do nosso tempo aprendendo a ler e escrever, utilizando os livros, os cadernos, que eles já estavam preparados para iniciar essa fase. Brincadeiras poderiam acontecer durante o dia de aula, mas diferente das da EMEI-- A aula de Educação Física seria um espaço para mexer com o corpo e o recreio seria o espaço para brincarem livremente. (Diário de Bordo, primeira semana, p.2).

Essa observação marcante feita no primeiro dia de aula se faz presente novamente na entrevista: é bastante curioso o fato de três das cinco crianças apontarem como diferença entre os espaços físicos das duas escolas a inexistência do parque na escola de ensino fundamental:

A – Porque na EMEI não tem a quadra, não, aqui não tem parquinho e lá na EMEI a quadra é meia pequena [...]

B - Lá fora também, lá era bem pequeno. E também aqui não tinha parquinho.[...]

E – Não, o parquinho também. Aqui não tem [...].

Entrevista, p.5

As falas também indicam que o espaço externo da escola de educação infantil aparece sempre como o menor (quadra pequena, menos espaço) podendo sugerir que seu espaço físico corresponde às idades e tamanhos das crianças: à medida que a criança cresce e progride nas séries escolares, o tamanho do espaço escolar também cresce, podendo isso ser considerado bom ou ruim na perspectiva das crianças. O fato do pátio da escola de ensino fundamental ser um espaço maior e multifuncional onde a criança se organiza para iniciar o período de aula, brinca e come, comparado ao refeitório da escola de educação infantil no qual a criança só come, conforme mostrado na entrevista, pode oferecer uma sensação de mais liberdade, além de propiciar mais opções de escolhas aos pequenos, apesar do tempo ser insuficiente, conforme citado anteriormente. Ter mais espaços parece ser bom para as crianças, mas como utilizá-los? No que se refere às semelhanças e diferenças do espaço interno da sala de aula os apontamentos feitos parecem confirmar que nesta etapa do ensino não sobra lugar para o lúdico: para que ter mais armários na classe? Não seria para guardar os livros e cadernos que as crianças passam a utilizar? Por que a lousa é maior? Não seria para atender a necessidade de ensinar letras, números, conteúdos? Porque as mesas não permitem que mais crianças sentem juntas a fim de construir o conhecimento conjuntamente? Porque o fato de estudarem muitas crianças, que precisam ser alfabetizadas dentro de uma mesma classe exige que elas fiquem sentadas e quietas aprendendo silenciosamente o que o professor ensina?

Seria possível até constatar que a organização do espaço nas primeiras séries do ensino fundamental nessa escola não corresponde mais ao



que é esperado no currículo, pois uma organização mais flexível, permitindo atividades e agrupamentos de diferentes tipos, seria mais adequada até mesmo ao que preconiza a orientação curricular recém adotada pela rede estadual de São Paulo.

## **O QUE FALAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SABER LER E ESCREVER**

Conforme a LDBEN (Lei nº9.394/96), o ensino fundamental é apresentado como sendo básico na formação do cidadão, pois o domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender a se relacionar no meio social e político. Vejamos então o que os pequenos pensam dessa cultura disciplinar

Conforme apresentado no Capítulo 1, o currículo escolar das crianças de seis anos que estudam na primeira série do ensino fundamental em foco nesta pesquisa esteve pautado na proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, que visa propiciar a aprendizagem da leitura e escrita em seus diversos usos sociais. Para tanto, algumas ações, também já mencionadas, foram desenvolvidas a fim de contemplar a proposta do material didático e garantir o objetivo maior dessa etapa de ensino que é o de alfabetizar as crianças: como o contar histórias diariamente, a apresentação do alfabeto e da escrita do nome próprio das crianças, cantigas, acontecimentos marcantes, seqüência didática de textos memorizados (quadrinhas, trava-línguas), receitas, listas de nomes, poemas, cruzadinhas, adivinhas, leitura e reescrita de contos de fada, etc. Conforme os registros do Diário de Bordo, já na terceira semana de aula, a construção de uma lista de “combinados” (regras de conduta) construída com as sugestões das crianças evidencia seu interesse pelo aprendizado da leitura e escrita: suas falas propõem um combinado que permite as crianças trazerem livros para a professora ler, sinalizando que gostam de ouvir histórias e que como ainda não dominam o código escrito podem contar com a professora no auxílio da leitura. Frente a isso, pensamos que o “contar histórias” pode ser uma importante

estratégia para despertar o interesse da criança para o aprendizado da leitura e da escrita, bem como para seus diferentes usos sociais, à medida que pode desencadear rodas de conversas, diálogos, reflexões que transbordam o tema da história, como se observa a seguir:

Um outro fato muito curioso tem a ver com a Hora da História, como falei temos o hábito de ler no início do período uma história que escolho previamente. E os meninos reclamam muito que as histórias não são de terror, de fantasma, de monstros... Sempre são de animais, de princesas, etc. E eles me pediram, quase implorando para que eu contasse história de terror. Falei que traria, mas que a história do dia não era de terror, mas era muito chocante. Comecei a ler a história do Soldadinho de Chumbo: - um artesão, que fazia brinquedos com chumbo, montou um exército, mas o chumbo foi se acabando e o último soldado ficou com uma perna só. Ele embrulhou o exército numa caixa e levou numa loja de brinquedos, logo alguém os comprou e deu de presente para um menino. Este, quando abriu a caixa, retirou o boneco de uma perna só e não percebeu o defeito. O boneco avistou uma linda bailarina de papel que também se apoiava numa perna só, pois estava em pose de dança. O boneco apaixonou-se pela boneca que já tinha um paquera, um pequeno diabinho que lhe rogou uma praga; caso o soldado não parasse de olhar a bailarina, algo ruim aconteceria a ele. O soldado insistiu, pois a bailarina era linda demais e no dia seguinte, o menino, ao brincar com o soldado o esqueceu em cima da janela; um vento forte bateu e o boneco caiu na enxurrada da água de chuva que caía lá fora. Uns meninos o encontraram e fizeram um barco de papel. Colocaram o boneco dentro do barco e este, com a enxurrada, caiu dentro de um bueiro, até que a sua água chegou ao mar e o boneco, sem o barco de papel, foi engolido por um peixe. O peixe foi pescado, foi para uma banca da feira e mãe do menino que havia perdido seu brinquedo o comprou. Ao chegar a casa e cortar a barrida do peixe, para a sua surpresa, o soldado de chumbo estava lá. O menino ficou muito feliz com a volta do soldado, mas ao perceber que o boneco tinha uma perna só falou que ele não servia para nada, e o jogou no fogo da lareira. Quando contei essa parte, as crianças levaram um susto. Como é que o menino teve coragem de jogar o boneco no fogo? Sei que é muito comum isso acontecer, meu irmão amava tocar fogo em seus bonecos; e quando não estragam o brinquedo desta forma, arrancam partes, pisam em cima, etc. Embevecidos pelo conto, perguntei se nunca nenhum deles haviam estragado um brinquedo. Um silêncio tomou conta da sala, ninguém queria parecer o menino da história, então, seguimos a conversar de como poderíamos brincar com aquele boneco de chumbo manco. Uma porção de idéias foi surgindo, e alguns deles se arriscaram a falar que daqui pra frente nunca mais estragariam

um brinquedo, e que se estivessem velhos, ou tentariam arrumar, ou brincariam de algum outro jeito. (Diário de Bordo, 6ª semana, p.16).

Mais uma vez a hora da História possibilitou conversas interessantes, desta vez contei a história de um livro que contava o dia em que o dente de uma menina caiu e ela jogou o dente no telhado fazendo um pedido para a Fada do Dente! Engraçado que quando eu era pequena adorava quando meus dentes caíam porque sempre ganhava moedas ou algum brinquedinho da tal fada. Enquanto eu contava a história, o silêncio na sala foi absoluto, ouviam com atenção o procedimento de a menina fazer o pedido de ganhar uma bicicleta. Quando finalizei, perguntei quem conhecia aquela história e todos levantaram a mão. Alguns contaram outra versão, a de se colocar o dente embaixo do travesseiro e pela manhã apareceria uma moeda. Perguntei se alguém já havia feito pedido para a Fada do Dente e alguns responderam que sim, mas que não ganharam o que pediram: - vídeo-game, bicicleta, bonecas caras, celulares, mas que sempre ganharam uma moedinha. Daí eles me perguntaram o motivo da Fada não lhes trazer estes presentes, antes que eu respondesse um menino falou que era porque a Fada do Dente do Bairro da Vila Albertina não tinha dinheiro para comprar presentes caros, porque morava naquele lugar pobre, igual ao seu pai que no Natal e no dia das crianças dava presente baratinho. Os demais aceitaram a resposta e não me questionaram mais. Até que outro menino falou que colocou o dente no travesseiro e fada não trocou pela moeda afirmando que a Fada do Dente não existia e que eram os pais que colocavam. As opiniões das crianças se dividiram [...] (Diário de Bordo, 19ª semana, p. 35).

É interessante que a lista de combinados construída pelos pequenos apresenta outro traço da cultura escolar discutida na Pesquisa que é a de **escutar** para aprender: “- Pode fazer silêncio durante a lição, não pode conversar enquanto a professora estiver explicando as lições”. (Diário de Bordo, 3ª semana, p. 7). O “contar histórias” também se enquadra nesse traço da cultura escolar: enquanto as crianças não conquistarem o domínio da leitura e da escrita a professora será a principal responsável por essa ação, as crianças ouvirão as histórias que a professora contar, o que sempre parece lhes dar muito prazer. Foi registrada também a dinâmica de uma atividade de leitura e escrita do novo material didático que, além de considerar as hipóteses de escrita das crianças, propõe a atividade a partir do canto de uma música conhecida e apreciada por elas, já que ao término do cântico, eles precisam fazer uma pose de estátua. Tal registro aponta o envolvimento da classe na

construção de uma nova letra para a música conhecida, podendo ser justificado pela proximidade da música ao cotidiano infantil, e principalmente por envolver o lúdico: “[...] e falou (a criança) que agora eles iriam brincar de estátua com a nova letra. E paramos tudo para brincar. Daí em diante, todos os dias, passamos a brincar com essas músicas, que eles, com gosto, escreveram no caderno de atividades”. (Diário de Bordo, 6ª semana, p. 16).

O registro acerca da primeira avaliação bimestral dos pequenos aponta o nervosismo das crianças, o silêncio, a concentração e a preocupação frente à falta da ajuda da professora para resolver os exercícios propostos, nos levando a questionar se de fato avaliavam a aprendizagem da criança com esse instrumento avaliativo. Embora a professora esteja ciente da intenção dos sistemas normativos de avaliação, sua ação vai ao encontro da mesma, frente às exigências da direção e coordenação da escola que ao exigir que as crianças façam prova bimestral, acreditam prepará-las para a Avaliação do Saresp, discutida anteriormente. O outro registro acerca do período de avaliação (no 3º Bimestre) mostra a mudança de postura dos pequenos: “Eles não demonstraram nervosismo, falaram que adoravam dia de prova, pois podiam se sentar sozinhos e que eles adoravam ficar sem ninguém para dividir a mesa e o material! (diariamente sentam em duplas) Disseram também que fazer prova era bom para ver o quanto eles aprenderam [...]” (Diário de Bordo, 30ª semana, p.58).

Observamos que na entrevista, três crianças consideram importante saber ler e escrever e apesar das outras duas não concordarem; associam ao fato de não achar importante o domínio que já possuem sobre a leitura e a escrita. É curioso notar que, daquelas três crianças, duas valorizam o domínio de saber ver os preços das coisas. A outra considera legal saber ler porque quando pega um livro de história consegue saber o que o livro está falando:

P – [...] Oh pessoal, me conta uma coisa. Vocês já sabem ler, né? Vocês acham que é importante saber ler?

A – Eu acho, daí, quando nós for em algum lugar, assim, nós for sair, nós lê as coisas; dá para ver o preço e dá para saber quando que é.

P – Foi importante você vir para a escola aprender a ler?

A – Foi sim, eu aprendi aqui.

B – Eu acho que é legal ler, porque nós lê e nós sai e já vejo o preço no Mc'Donald's.

E – Eu já sei ler faz tempo. É legal porque quando você deixa pegar livro eu já sei o que ele está falando.

Entrevista, p.15

Em relação às que não consideram importante saber ler e escrever, uma criança coloca: “Eu não acho importante saber ler porque eu acho moleza ler. Se eu for jogador de futebol só vou ter que ler letras pequenas, é pouquinho [...] (Professora: - Mas e se você não soubesse ler?) - Eu ia pedir para meus amigos lerem e eu ia roubar porque não ia ter trabalho para quem não sabe ler”. (Entrevista, p.16). Enquanto a outra afirma que não gostaria de aprender mesmo se não soubesse: “Eu não acho importante saber ler, é chato. É, eu já sei ler, por isso á chato. (Professora: - Mas se você não soubesse? Você não iria querer aprender?) –Mesmo assim, não”.(Entrevista,p.16).

Na seqüência dessa parte da entrevista a professora faz mais uma pergunta acerca da importância do saber ler e escrever; na dinâmica do momento as crianças acabam por desconversar indicando que o tempo que elas dispuseram para participar da entrevista estava se esgotando, sinalizando novamente a questão do brincar como assunto importante:

P – E quando vocês crescerem? Vocês acham que vai ser importante saber ler?

E – Não sei não.

B – Professora, falta muito para acabar? Quantas perguntas você já fez?

P – Não falta muito não, eu já fiz um montão de perguntas!

C – Mas falta muito?

B – É que eu estou com fome!

P – Já já eu vou servir o lanche que eu preparei para vocês, ta bom? Vocês esperam mais um pouquinho?

A – Hum, hum.

P – Olha, nós já falamos sobre as diferenças entre a EMEI e a Escola, sobre a lição, sobre o recreio, sobre os amigos, sobre saber ler...

E – Sobre o parquinho.

Entrevista, p. 16

Posto isso, nos perguntamos: - qual é a função social da leitura e da escrita nas vidas destas crianças? Mesmo considerando importante, parece que as crianças lêem e escrevem para se tornarem consumidoras aptas. Ao analisar o papel da leitura em uma sociedade multimídia, Giroux (1997) coloca em destaque o paradoxal relacionamento entre tecnologia, cultura e emancipação. À medida que o desenvolvimento crescente da ciência e da tecnologia oferece novas possibilidades aos seres humanos, uma nova forma de domínio e controle parece mais se opor do que ampliar as possibilidades de emancipação humana. O autor coloca em destaque também o alcance da mídia eletrônica e da cultura impressa na formação cultural dos indivíduos, defendendo que em ambos os casos sempre há a tendência manipuladora da consciência. Ocorre que a cultura visual, e mais especificamente a televisão, ao eliminar a dependência de um público com habilidades específicas para o seu uso (ao contrário da cultura impressa que para ser usada depende de pessoas que possuam a habilidade da leitura) cresceu demasiadamente e de forma centralizada “[...] penetrando no ‘espaço privado’ dos indivíduos a ponto de, em muitos casos, reduzir a cognição e a experiência humana a uma mera sombra técnica e da cultura de consumo”. (Giroux, 1997, p.118) Seria preciso refletir melhor sobre a relação das crianças com a leitura e a escrita, em face de sua relação já bastante forte com a televisão e os jogos eletrônicos.

Giroux diz que o alfabetismo não pode estar centrado no domínio de técnicas de leituras, mas sim deve “[...] ampliar seu significado para incluir a capacidade de ler criticamente, tanto dentro como fora das nossas experiências (assim) [...] a alfabetização permitiria que as pessoas decodificassem seus mundos pessoais e sociais [...]” (Giroux, 1997, p.120). Acreditamos que a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo caminha entre essas duas propostas de alfabetização, pois apesar do material didático destinado à alfabetização das crianças que estão na primeira série considerar o conhecimento prévio das mesmas, suas hipóteses e reflexões acerca da construção do conhecimento da língua escrita e falada, desconsidera o tempo e o espaço necessários para o bem-estar da criança na escola e, principalmente, o aspecto lúdico.

Retomando as falas das crianças sobre os traços da cultura escolar, algumas temáticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem foram expostas na entrevista e contribuem para a discussão em torno da cultura disciplinar que envolve o ler e o escrever, quando comparam o livro didático com o caderno.

Conforme as falas das crianças na entrevista indicam, as atividades desenvolvidas no caderno não são as mais apreciadas. Vimos no quadro anterior que as atividades do material didático utilizado no processo de alfabetização dos pequenos possibilitam uma maior aproximação dos mesmos na construção do conhecimento à medida que trabalha com histórias, com músicas, cantigas, e até brincadeiras próprias da infância:

P – Por que será que os meninos gostam do livro?

B – Porque é mais interessante!

P – Por que é mais interessante?

C - Porque dá para saber sobre os animais, a gente aprende mais do que no caderno.

P – E no livro também tem mais figura, é mais colorido, né?

C - É. A gente pode ver as figuras.

Entrevista, p.8

Os registros relacionados no quadro acima referentes a algumas atividades realizadas no livro mostram como o interesse dos pequenos é maior por atividades que tratam de temáticas variadas e dinâmicas, apresentadas com maior riqueza gráfica, sobre as quais as crianças podem conversar a respeito, mostrar o que já conhecem, ao mesmo tempo em que ampliam o seu conhecimento:

Como as Olimpíadas estão em foco, o material didático que usamos (LER E ESCREVER) traz um pequeno e interessante Projeto para trabalhar o Português, a Geografia, a História e a Matemática. Para adentrar na temática iniciamos uma conversa sobre os Jogos Olímpicos, sobre o que eles conheciam. Poucos sabiam o que era, alguns ouviram falar na televisão, mas não sabiam explicar. Um ou outro relacionou os esportes ao evento, estes mesmos trouxeram o nome 'China e Pequim'. Então, li uma pequena história retirada do gibi da Turma da Mônica especial sobre o tema e expliquei a origem dos jogos, quando ele ocorreu pela primeira vez, onde, etc. Pedi para que em casa assistissem ao jornal, para escutar o que estavam falando das Olimpíadas. Muitos comentaram o que ouviram e contaram na sala de aula. Numa outra aula perguntei se eles sabiam quais países participariam do evento, quais times iriam competir. A maioria respondeu Brasil, Estados Unidos, Japão e China. Outros comentaram que Corinthians, Palmeiras e São Paulo iriam competir. Pensando em como explicar o que eram Países, porque os times paulistas não participam das Olimpíadas dei uma "viajada" e levei para a sala um Globo Terrestre. Entrei pensando na dificuldade que seria explicar o que era o globo, fiquei surpresa quando em coro falaram: "- Oba! Um Globo Terrestre. Que legal". Não imaginava que conheciam. A atenção deles estava em 100%. Iniciei uma



conversa perguntando o que eles achavam que existia depois do céu azul, se eles pudessem pegar um foguete e sair voando, o que eles achavam que iriam encontrar lá em cima. Todos responderam que encontrariam um lugar escuro, preto. Alguns poucos falaram em encontrar o Universo, o Espaço. Continuei explicando que neste Universo, que era escuro, havia muitas coisas “flutuando” como o sol, a lua e os planetas. Perguntei o que era um planeta: - “Ah Pro, o Planeta Terra, onde nós moramos”. Mas será que só existia o nosso planeta? “-Não, tem um que chama Marte e outro onde moram os alienígenas!” Desenhei na lousa – usando o verde como o espaço escuro – o “Universo” Coloquei o sol, a lua e desenhei os Planetas do Sistema Solar. Ficaram impressionados com a quantidade de planetas que existiam. Expliquei o nome deles quando encontramos a Terra peguei o Globo e segurei em frente ao meu desenho. Expliquei que o Globo era como se o astronauta tivesse tirado uma foto da Terra lá de cima. Perguntei se eles sabiam que a Terra era redonda. Metade da sala disse que sabia, a outra não conseguiu entender como era redonda se estamos no “reto”. Expliquei que até agora só sabemos que existe vida humana no Planeta Terra e que muitos cientistas estão viajando no espaço para descobrir se tem mais alguém morando nos Planetas. Um menino – que é super inteligente – falou que os astronautas estavam visitando Marte e que ainda não tinham encontrado nada. Falou também que em Mercúrio não poderia ter ninguém morando porque era próximo ao sol e deveria ser muito quente. Muitas perguntas surgiram: - onde Deus vive?- tem extraterrestre? - e os meteoros? – e dá para qualquer pessoa conhecer o Universo? Após este passeio segurei o Globo na mão e perguntei se eles sabiam o que era aquele monte de cor azul que havia. Todos responderam que era a água. Perguntei o que eram as partes coloridas. Poucos responderam que era terra. Expliquei que as partes que não eram azuis representavam os pedaços de terra e que eram lá que as pessoas, os seres humanos, viviam. Os homens dividiram as terras em partes. E cada parte dividida formou um país. Mostrei onde ficava o Brasil, expliquei que quando a gente vai passear na praia ficamos no pedaço de terra pertinho da água. Esta descoberta foi o máximo para eles! Expliquei onde ficava os Estados Unidos – que eles me perguntaram. Onde ficava o Japão, e o tamanho da terra, por ser pequeno, chamou a atenção deles. Mostrei onde ficava a China e marquei com papel no Globo onde ficava o Brasil e onde ficava a China. Ficaram surpresos de ver como era longe e concluíram porque as pessoas precisam ir de avião para lá. Escolhi, de acordo com o Material Didático, seis países a serem trabalhados: Brasil, China, Japão, Estados Unidos, Cuba e Moçambique. Marquei no Globo e individualmente foram manuseando o Globo Terrestre. Após esta dinâmica trabalhei com letra móvel a escrita dos nomes destes países. Saíram comentando a aula. Durante a semana vários comentários sobre os Jogos foram assuntos do começo da aula. Na sexta-feira, dia da abertura, teve reunião de Pais e neste dia o

período de aula é menor, então poucas crianças comparecem à escola. Pedi para que assistissem e me contassem, porque eu estaria trabalhando e não poderia assistir. [...]Segunda-feira foram muitos os comentários acerca da abertura dos Jogos Olímpicos, como é o dia que tem aula de Educação Física o professor mostrou cartazes sobre os jogos que são disputados e jogou algum deles em aula. A escola está toda enfeitada com as bandeiras dos países e cartazes dos esportes. O Projeto continua e trabalhamos os desenhos das bandeiras, associando a escrita ao símbolo. Observei no recreio que eles levam bandeirinhas que copiam do pátio em papel de caderno, e fazem competição com bonequinhos para ver quem ganha; meninas e meninos brincam juntos, cada dia tem uma bandeira colada no lápis para brincarem. Uma das atividades foi escrever uma ficha técnica de alguns países. Escrevemos sobre o Brasil, Estados Unidos, China e Japão a pedido dos pequenos. Levei xérox das bandeirinhas em miniaturas para colarmos nas lições, e as que sobraram dei para a turma, me agradeceram aos montes! Nesta ficha técnica os nomes do idioma e da moeda local precisavam ser completados e eles conheciam bem o nome dólar e o idioma inglês – como conhecem a cultura americana!(Diário de Bordo, 23ª e 24ª semana, p. 40 e 42).

Apesar do tema da aula e da estratégia utilizada pela professora (o globo terrestre) serem relativamente difíceis para a compreensão dos pequenos, houve um grande interesse e diversas reflexões sobre o que é o universo, o planeta Terra, sobre os países, pois o desenvolvimento da atividade proposta pelo material didático exigiu que a professora oferecesse um espaço de construção coletiva do conhecimento. Observamos que o tema se desenvolveu sem muita dificuldade porque considerou as perguntas das crianças; mesmo que não tenha contemplado todo o conhecimento disponível sobre a temática, o que foi dito e construído foi o suficiente para despertar o interesse dos pequenos pelo estudo e ofereceu informações necessárias para que desenvolvessem suas atividades.

O registro do Diário de Bordo aponta a valorização da professora frente ao início do uso do caderno, confirmando juntamente com a fala da única criança que afirmou gostar mais do caderno a historicidade do uso desse instrumento tão intrínseco à cultura escolar:

P - E a A, por que você gosta do caderno?

A –Não, porque no caderno eu já estou se acostumando, né? Faz tempo que eu escrevo no caderno, né? Dai a minha mãe disse assim que já já eu aprendo mais rápido.

Entrevista, p. 8

É tanto que na primeira semana de aula havia uma grande expectativa por parte dos pequenos em usar esse instrumento, mas ao longo do ano letivo:

As lições escritas, que exigem cópia da lousa são as que causam maiores polêmicas, como não gostam, dizem que cansam a mão, começam a inventar competições para torná-la mais agradável, dá espaço para maior conversa e eles ficam quase uma hora para escrever o cabeçalho... Mesmo sabendo disso, tenho que ensiná-los a usar o caderno a e copiar para que as colegas das séries seguintes não falem mal do meu método de ensino... Lições do livro são menos cansativas, possuem desenhos, pouca coisa para escrever e geralmente os exercícios pedem leitura de palavras, então os chamo para lerem na lousa e desenvolver a atividade junto comigo. Eles adoram e ficam bravos quando escolho um e não o outro. (Diário de Bordo, 34ª semana, p.65).

Ainda no que se refere ao caderno, uma situação registrada no Diário de Bordo na penúltima semana de aula, quando a professora devolveu todos os materiais das crianças, uma pergunta feita pelos pequenos contribui para nossas reflexões acerca do uso que os mesmos fazem do caderno:

Na quinta-feira, chamei um por um e devolvi os materiais. Coloquei em sacolas plásticas e eles adoraram abrir as pastas para ver as atividades que haviam feito. Muitos cadernos não foram usados e ao devolvê-los eles perguntaram se poderiam utilizar para desenhos. Respondi que era melhor perguntar para a mãe, afinal para cursar a segunda série eles precisariam de cadernos, e se desenharem a mãe precisaria gastar dinheiro para comprar outro. Pensando nos gastos, perguntaram se poderiam desenhar nas folhas em branco que sobraram dos cadernos de lição de classe. Por um momento pensei na minha resposta, afinal os cadernos de lição de classe não deixam de ser um registro de boa parte do que fizeram na escola; deixá-los desenhar poderia ser interpretado de duas formas: - os cadernos, e as atividades, não são significativos para as crianças, não é preciso conservá-lo,

tomá-lo como algo sério já que os desenhos são rabiscos, a idéia sugerida é a de que os desenhos são mais importantes que as atividades... Por outro lado, o desejo de desenhar, de expressar, de colorir o caderno de lição de classe pode ser um gesto de comunicar o prazer em utilizá-lo como algo próprio, algo que só a criança usa e que registra todas as suas obras. Ao querer desenhar, ela manuseará o caderno, folheará, lembrará do que estudou. Então, preferindo acreditar na segunda opção falei que poderiam sim desenhar nas folhas que sobraram. Gritos de eba! e oba! tomaram conta da classe. (Diário de Bordo, 40ª semana, p. 78).

## **O QUE FALAM SOBRE AS LIÇÕES**

Contribuindo para nossa análise de dados, outra temática relacionada aos traços da cultura disciplinar referentes ao processo de ensino-aprendizagem se faz presente: - as lições de casa! Essas lições costumam causar divergências de opiniões dentro da escola, alguns professores afirmam ser inadequado passar atividade para casa, já que muitos pais são analfabetos ou possuem menor conhecimento da língua escrita do que as crianças. Outros afirmam que se o professor planejar atividades que as crianças possam realizar sem a dependência de um adulto, estará contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, estendendo para a casa o hábito do estudo. Além disso, “passar lição de casa” é uma exigência da coordenação pedagógica. Em função disso, esta professora enviava lições de casa fáceis, que tratavam dos assuntos trabalhados em sala durante todos os dias da semana, menos às sextas-feiras. Vejamos o que as crianças dizem sobre elas:

As reações das crianças frente à lição de casa variaram bastante durante o ano e também conforme as preferências de cada uma. O Diário de Bordo traz a expectativa e o gosto das crianças em levar lição no caderno para fazer em casa:

[...] passei lição de casa e eles simplesmente amaram o fato de terem uma atividade para fazer em casa [...] passei lições fáceis e já tive reclamações por parte das crianças! Na sexta-feira não passei atividade para a casa e eles não gostaram da idéia, então lembrei que sábado e domingo são dias de descanso, para brincar e passear e que isso também era importante para eles. (Diário de Bordo, 2ª semana, p.6).

Este registro é confirmado pela fala das duas crianças que disseram gostar de fazer lição em casa:

P – Bom, a Professora dá lição de casa todos os dias para vocês, menos de sexta-feira. O que vocês acham da lição de casa?

A – Eu acho legal! Porque quando a gente era da EMEI a gente não levava e não tinha nada para fazer em casa.

D – Tinha sim!

B – Eu acho legal. Quando eu chegava em casa da EMEI eu só ficava brincando de carrinho e eu gostava de escrever também.

Entrevista, p.11

As outras três crianças que disseram não gostar da lição de casa sugerem que em casa não é lugar de fazer lição, já que é o espaço e o tempo que possuem para fazer as coisas que gostam:

C – É chato. Porque eu chego em casa e eu tenho que brincar com o meu vídeo – game, eu não tenho tempo de jogar no meu campeonato de futebol de videogame.

B – Eu não gosto de futebol no videogame não.

D - Eu não gosto não, porque quando eu chego em casa ao invés de fazer lição eu não gosto de fazer, sabe por que? Porque eu perco os desenhos.

E - Eu não gosto não, porque eu gosto de ficar jogando videogame até meia noite.

P – Mas, oh, vocês chegam em casa quase à noitinha, não precisa fazer a lição logo quando chega da escola, pode fazer de manhã antes de vir para a escola e aí dá tempo de brincar, né?

B – É, eu faço de manhã.

D – Eu faço no primeiro dia.

E – Eu faço quando chego em casa.

B – Eu chego em casa, tomo um banho sossegado, daí eu assisto um pouco de desenho na TV e daí depois eu faço.

B – Professora, eu chego em casa, jogo videogame e depois só de manhã eu faço a lição.

A – Eu chego em casa, já faço a lição direto, daí eu já vou brincar.

P – E vocês acham que a lição de casa é fácil ou difícil?

B – Eu acho fácil.

C – Eu acho chato porque é baba de neném.

D – Eu acho legal, é fácil.

E – Eu acho baba de neném de tão fácil que é.

No final do ano letivo, a professora propôs uma atividade: - a construção coletiva de um bilhete para os pais comunicando o último dia que as crianças levariam lição para casa. Após a escrita foi pedido para as crianças desenharem como se sentiam sabendo que não haveria mais esse tipo de atividade. Alguns desenhos evidenciaram que levar lição para casa não é tão prazeroso quanto parecia ser nas primeiras semanas de aula. Desenhos como uma festa podem sinalizar a comemoração do término de uma atividade pouco apreciada; e de um passarinho saindo da gaiola pode representar a sensação de liberdade.

As falas das crianças sugerem que elas, ao entrarem na escola, sabem e esperam desempenhar o papel de aluna: - a expectativa em usar o caderno, em levar a lição para casa, em relacionar o muito tempo que ficam na escola à quantidade que fazem de lição, em combinar que é preciso fazer silêncio durante as lições e enquanto a professora explica para que possam aprender, a mudança de comportamento frente à avaliação, compreendendo-a como um momento de verificar o que aprenderam. Contudo, à medida que a criança passa boa parte da sua infância na escola, o papel de aluno se impõe. Ao que tudo indica as crianças parecem ter sentimentos contraditórios sobre esse papel. O Diário de Bordo registrou a fala da mãe de uma criança que exemplifica muito bem essa conflituosa relação aluno/criança: *“-Na primeira semana de aula o Leonardo reclamava que a senhora não dava lição. Agora que tem muita lição e lição de casa, ele não quer fazer”*. (Diário de Bordo, 4ª semana p.10).

Moss (2007, p.27) comenta que, embora as crianças que freqüentam a educação infantil geralmente estejam mais preparadas para aprender, e com melhor base em seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, elas ainda precisam superar as incertezas e estresses associados à inserção em um novo e diferente cenário que é o ensino fundamental. Para o autor, o desafio está na incorporação das transições das crianças na escola e na prontidão das escolas em receber essas crianças:

Um desenvolvimento desse argumento é de que se as pré-escolas e as escolas devem ser igualmente parceiras no futuro, a tradição de uma assumir a outra deve ser evitada. Preferivelmente os serviços destinados à primeira infância e à educação primária devem trabalhar juntos (juntamente também com as famílias e comunidades) para criarem e dividirem uma nova visão sobre a criança, sobre o conhecimento e a aprendizagem, reconhecendo que "... a criança enquanto construtora de conhecimento e cultura... a criança que assume uma parte ativa na construção do conhecimento e também é ativa na construção – na criação – da sua interação com o ambiente". (Dahlberg e Lenz Taguchi, 1994). (Moss, 2007, p.31, tradução minha<sup>15</sup>).

Essa parceria exige um relacionamento, em que as culturas de ambas as etapas do ensino sejam respeitadas sem que uma se sobreponha à outra. Bennet (2007) denuncia que;

A contribuição institucional para o sucesso das transições pressupõe contato freqüente entre os serviços de educação infantil e a escola, dentro do contexto de uma sociedade/parceria mais forte e igualitária. Entretanto, a real relação entre a educação primária e o setor de educação infantil é freqüentemente pautada numa visão unilateral. As escolas e os centros de educação infantil não interagem de forma suficiente uma com os outros, muitas vezes porque os centros de educação infantil são considerados como um parceiro enfraquecido/debilitado. Isso precisa mudar, e todo papel educativo do setor de educação infantil precisa ser reconhecido. (Bennet, 2007, p.33 tradução minha<sup>16</sup>).

No caso do Brasil, apesar de não ser obrigatória, a educação infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo que muitas crianças experienciam uma instituição destinada ao seu cuidado e à sua

---

15 A development of this argument is that if preschools and schools are to be equal partners in the future, one tradition taking over the other must be avoided. Rather early childhood and primary education services must work together (and with parents and communities) to create a new and shared view of the child, learning and knowledge, recognising '... the child as a constructor of culture and knowledge ... a child who takes an active part in the construction of knowledge and is also active in the construction – the creation – of itself through interaction with the environment' (Dahlberg and Lenz Taguchi, 1994).

16 The institutional contribution to successful transition presupposes frequent contacts between early childhood services and the school, in the context of a strong and equal partnership. The reality is, however, that relationships between primary education and the early childhood sector are often one-sided. Schools and early childhood centres do not interact with each other sufficiently, often because ECEC tends to be viewed as the weaker partner. This needs to change, and the educational role of the early childhood sector recognised.



educação antes mesmo de freqüentarem o ensino obrigatório. Conforme o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCENEI, 1998) apresenta, essa etapa do ensino possui a finalidade de desenvolver de forma integral os aspectos físico, psicológico, intelectual e social das crianças de maneira peculiar, respeitando tais especificidades, relacionando-a as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. A Educação Infantil deve promover uma experiência prazerosa, sendo as brincadeiras as melhores estratégias na busca do desenvolvimento integral dos pequenos; nessa etapa do ensino a criança parece viver mais plenamente a sua infância. Se o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCENEI, 1998) aponta as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, não é pela Lei que rege o Ensino fundamental de Nove anos que tais especificidades deixarão de ser respeitadas; a criança pode estar no Ensino fundamental, mas não deixou de ter seis anos de idade.

Nesse sentido, cabe questionar diversos aspectos da organização da escola focalizada nesta pesquisa, desde a disposição de seus espaços e equipamentos, incluindo a forma de ocupar o tempo, como no caso da merenda e do recreio, até a pouca importância conferida ao brincar pelo currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A associação da minha experiência enquanto professora de uma classe de primeira série composta por crianças de seis anos de idade ao interesse de investigar como se dá a vivência, sob a perspectiva das crianças, da antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental possibilitou o exercício intelectual na busca de uma reflexão sobre minha atividade docente, no sentido de promover uma reflexão-sobre-a-minha-ação. Essa reflexão ganhou sentido a partir do momento em que passei a considerar as crianças/alunas como agentes críticos que possuem voz ativa em suas experiências escolares.

A presente pesquisa busca transitar do impulso individual para o coletivo, no sentido de contribuir para “reflexões-sobre-ações” de outras pessoas que estão engajadas com a Educação e que acreditam numa ação docente comprometida com as relações, com os valores e com os interesses sociais, culturais e políticos do mundo que nos cerca. Embora a divulgação dos estudos acadêmicos esteja ainda tão distante do cotidiano escolar e ainda que seja mal quista entre algumas colegas professoras, acreditamos que são os estudos que possibilitam a transformação do professor em intelectual. Se a escola é um meio de socialização historicamente instituída, onde predomina a lógica dos adultos, nos cabe re-ver como construímos a figura do aprendiz nas instituições escolares para melhor enfrentarmos os desafios que temos pela frente. Para que a situação do aluno se modifique, nós, professores, temos que mudar antes e isso só ocorre quando nossos pontos de vistas são transformados. (Gimeno Sacristán, 2005).

Significar a minha ação enquanto profissional (e também enquanto pesquisadora) exigiu a contextualização da instituição da qual faço parte, possibilitando escolhas que me ajudaram a delimitar uma questão a ser desenvolvida redefinindo, assim, a natureza das inquietudes que experienciei ao acompanhar de perto a mudança legal adotada na idade de ingresso no

primeiro ano do ensino fundamental, que agora recebe alunos de 6 anos de idade ou até mais jovem.

É necessário conhecer qual o conceito de infância e de criança subjacente nos trabalhos desenvolvidos com elas e refletir sobre o lugar das crianças nas políticas públicas que norteiam a vida escolar dos pequenos. Segundo Kramer (1995) os programas de educação são os principais difusores de uma concepção de criança desfavorecida, no qual devem ser incutidas determinadas atitudes e concepções.

A importância histórica da ampliação do ensino fundamental para nove anos resulta não só do esforço de democratização da educação básica e na ampliação das oportunidades educacionais do país, mas principalmente da intenção de garantia do direito da criança a uma educação de qualidade.

É importante considerar que a antecipação do ingresso no ensino fundamental foi sinalizada, primeiramente, pelo Plano Nacional de Educação (2001) como uma medida de correção da grande distorção idade-série que prevalece, sendo definida como “ampliação do ensino obrigatório para **nove séries**”. O Plano Nacional de Educação (2001) denuncia a precariedade do ensino e as condições de exclusão social ao acesso e permanência da criança nas escolas, apontando que esse quadro exige programas paralelos de assistência às famílias para garantir a presença da criança na escola. Posteriormente apresenta a idéia de que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas também ao ensino de qualidade, até a conclusão.

Desde essa mudança legal (Lei Nº 11.114 de 16 de Maio de 2005, complementada com a Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006), pouco foi orientado sobre os procedimentos de implementação da mudança legal, prevista para ser realizada até 2010. No Estado de São Paulo, apesar da matrícula aos seis anos de idade ser obrigatória desde 2005, apenas no mês de abril de 2009 foi publicada uma Deliberação (CEESP 73/2008) que regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no âmbito do Sistema Estadual do Ensino. As informações contidas nesta Deliberação dizem respeito à relação idade-série correspondentes à pré-escola e à primeira

série do ensino fundamental, aos procedimentos pedagógicos a serem adotados na mudança e ao regime de colaboração que deve existir entre as esferas municipais e estaduais. Não há a elucidação clara de quando efetivamente a Lei N° 11.274/2006 estará implementada e implantada na rede estadual paulista; dois artigos dessa Deliberação são pistas que nos levam a deduzir que as crianças matriculadas aos seis anos de idade no ano letivo de 2009 darão início à 5ª série do ensino fundamental, ou seja, estas matrículas ampliarão o ensino fundamental para nove anos:

Art. 5º - No ano letivo de 2009, a 3ª fase de Pré-Escola em funcionamento nas redes municipais de ensino é considerada, para todos os fins, como equivalente ao 1º Ano do Ensino Fundamental.

Art. 6º - No ano letivo de 2010, o Sistema Estadual de Ensino, em regime de colaboração com as redes e sistemas municipais de ensino garantirá a matrícula de todas as crianças que completarem 6 anos até 30 de Junho por meio de uma das seguintes alternativas:

I - nas redes municipais de ensino, nos municípios que atenderem totalmente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;  
II - na rede estadual, nos municípios em que a rede estadual atender totalmente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;  
III - na rede estadual ou municipal, mediante processo de articulação, nos municípios em que o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja compartilhado pelas duas redes. (CEESP Deliberação N° 73/2008. Retirado de <http://ceesp.sp.gov.br/deliberações>).

A dificuldade em encontrar mais informações sobre este assunto nos levou a procurar Diretoras e Supervisoras de Ensino da rede estadual paulista que pudessem auxiliar na busca dessas informações; segundo elas não há nenhum documento que deixe claro os procedimentos de implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a orientação passada para elas foi a mesma que deduzimos ao ler os artigos citados acima: as crianças matriculadas aos seis anos de idade no ano letivo de 2009 darão início a ampliação do ensino fundamental da rede. Contudo, a tabela 4 desta Dissertação, ao apresentar a relação idade/matricula na 1ª série do ensino fundamental de uma escola estadual paulista, indica que desde o ano letivo de 2008 a matrícula de crianças aos seis anos de idade (crianças em foco nesta Pesquisa) vem sendo feita nas escolas estaduais paulistas, nos levando à

conclusão de que essas crianças, também matriculadas aos seis anos de idade no ensino fundamental, não se beneficiarão da ampliação do tempo referente à sua escolarização.

Mesmo que a Lei Nº 11.274/2006 estipule o prazo até 2010 para a implementação da mudança percebemos que há, por parte do Estado de São Paulo, poucas ações que orientam e estipulam procedimentos de implementação da nova Lei, no que se refere a uma política de formação continuada em serviço por parte dos professores, gestores e demais profissionais da educação, ao planejamento de práticas pedagógicas e reorganização dos espaços educativos, a elaboração de currículos, etc. Woodhead e Moss (2008) sinalizam que as crianças que freqüentam a pré-escola estão, geralmente, mais aptas e mais preparadas para aprender, com uma forte base do desenvolvimento social, cognitivo e emocional, uma vez que a educação aí oferecida está mais próxima e alinhada aos princípios holísticos de desenvolvimento e cuidado; no entanto, ao ingressarem no cenário do ensino fundamental as crianças precisam superar incertezas e estresses relacionados à preparação dos ajustes da aprendizagem formal e da própria escola; daí a importância de se estabelecer procedimentos de implementação eficazes que possam garantir à criança uma transição, entre uma e outra etapa de ensino, de qualidade.

As falas das crianças colhidas por esta Pesquisa trazem elementos para subsidiar ações de melhoria de qualidade nessa transição importante; apesar do processo de implantação da Lei Nº 11.274/2006 desconhecer esses ricos pontos de vista, fica aqui o registro de muitas sugestões de procedimentos de implementação que certamente garantiriam um contexto institucional mais democrático e de qualidade.

Considerar as vozes das crianças implicou necessariamente considerar que crianças e adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas. (Corsaro, 1997 apud. Delgado; Müller 2001, p.1). Apesar da criança não possuir uma autonomia completa no processo de socialização, ela possui uma autonomia relativa que é composta de respostas e reações frente à realidade

na qual está inserida, sendo ao mesmo tempo produto das interações com adultos e com seus pares; o que as atividades que criam no ato de brincar, na imaginação revelam se não uma interpretação própria dos grupos infantis que contribuem ativamente para a produção e mudança cultural? (Delgado e Müller, 2001).

Devido à grande diversidade de questões exploradas pela Sociologia da Infância, as temáticas referentes ao estudo da criança dentro dos dispositivos sociais criados para ela serviu de referencial teórico no entendimento de como se dá a complexa relação entre a identidade individual e cultural da criança. A importância histórica da escola como invenção singular na qual os adultos buscaram um meio de socialização da infância sob o seu ponto de vista, criou uma cultura própria que solidificou o papel de aluno na criança à medida que todas elas passam pela escola; nesse sentido, ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos. Embora se possa ser aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade da experiência de cada um (classe-social, gênero, características filosóficas da escola, ensino laico ou religioso, metodologias de ensino, ensino público e privado, etc.) (Gimeno Sacristán, 2005), este papel parece desconhecer que o ofício de aluno perpassa o ofício de criança. A emergência de se aprofundar o conhecimento das múltiplas situações nas quais se constrói esse ator social está na contingência e na transitoriedade do papel de aluno. “[...] Já a infância é um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades”. (James, Prout (1990) *apud* Sirota, 2001, p.4). Esta visão enfatiza a viabilidade dos modos de construção da infância, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período de vida. A infância é considerada como um componente da cultura e da sociedade, já que se situa como uma das idades da vida que necessitam de análise específica, assim como a juventude ou a velhice. As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. São ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar

sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias socializadoras. Finalmente, a infância é uma variável de análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup (1994) *apud* Sirota, 2001, p.5), articulando-a as variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico. (Sirota, 2001).

A investigação de como é vivenciada pelas crianças a experiência da antecipação do ingresso na primeira série contou com o auxílio de uma metodologia de pesquisa que ao tentar captar e escutar as vozes dos pequenos precisou lidar com a desigual relação de poder entre adultos e crianças, e principalmente, entre a professora e os alunos. A re-significação dos papéis sociais assumidos na sala de aula exigiu por parte da professora/pesquisadora disciplina para observar, registrar, ouvir e conhecer o que as crianças/alunas tinham para dizer, tarefa difícil uma vez que, conforme coloca Charlot (2008), o objetivo da pesquisa não é o mesmo objetivo da ação. Dentro da dinâmica da sala de aula, a professora não teve a intenção (e nem pode) de desconsiderar o papel de aluno, mas sim resgatar a criança que existe de trás desse papel, contando com o registro semanal em seu Diário de Bordo das observações, gestos, reações e dinâmicas dos pequenos em sala de aula. Fez-se necessário também oferecer mais espaço para as crianças falarem e a Entrevista, na qual a pesquisadora depositou tamanha expectativa para a captura daquelas vozes, acabou por evidenciar que não há uma metodologia pronta para ser aplicada nas pesquisas com crianças, mas sim um intenso processo de construção. O silêncio dos pequenos sugere que a re-significação dos papéis sociais também depende de um processo de construção; as crianças respondem de acordo com a consciência do lugar social que ocupam seja na escola ou em casa. Essa situação, embora observada no final do ano letivo, foi uma das questões que mais impactou a reflexão-sobre-a-ação da professora pesquisadora.

A dinâmica na Entrevista entre as crianças e a adulta pode revelar que a cultura escolar que vivenciam impossibilita o protagonismo da criança em função do histórico papel de aluno que desempenha, da mesma maneira que a cultura escolar deixou latente o papel social de professora que a adulta

desempenha. O ator-social sempre se faz presente, mas e o seu protagonismo? Os traços da cultura escolar são tão marcantes que mesmo com a intenção da professora/pesquisadora em querer fazer das crianças protagonistas das suas experiências escolares, acabou por deixar as falas dos pequenos perpassarem também pela sua voz; deixando a idéia de experiência de ser aluna mais presente na Pesquisa do que as falas das crianças por trás do papel de aluna. O que as crianças estão criando na intersecção com a escola? Parece ser a reprodução de um discurso pedagógico no qual o destino da infância se projeta sobre a criança escolarizada, no sentido de haver uma colonização da infância, como coloca Gimeno Sacristán (2005). Contudo, não podemos perder de vista que o aluno só ganha vida quando a criança, nesse caso, se faz presente. Escutar atentamente e sensivelmente as vozes daqueles alunos nos permitiu conhecer o que une e o que separa as crianças dos adultos, como a criança lida com os papéis propostos para ela e como se constituem sujeitos que possuem plena capacidade de expressar suas experiências. A escola não deixará de existir para que uma transformação aconteça na relação adulto/criança; essa transformação pode e deve se iniciar na relação professor/aluno, pois é do lugar de onde falamos que podemos, num árduo exercício, reconhecerem-se enquanto sujeitos.

Conforme a análise de dados sugere, as falas das crianças indicam que, ao entrarem na escola, elas sabem e esperam desempenhar o papel de alunos: - a expectativa em usar o caderno, em levar a lição para casa, em relacionar o muito tempo que ficam na escola à quantidade que fazem de lição, em combinar que é preciso fazer silêncio durante as lições e enquanto a professora explica para que possam aprender, a mudança de comportamento frente à avaliação, compreendendo-a como um momento de verificar o que aprenderam, revelam isso. Contudo, à medida que a cultura da escola toma grande proporção, os pequenos parecem se desgostarem desse papel, sinalizando que alguns aspectos desta cultura precisam ser transformados. Essa consideração é importante porque observamos na Entrevista que as crianças gostam da escola e gostam de desempenhar o papel de aluno. Como as vozes que aí aparecem são de crianças que estão iniciando o período escolar,



podemos tomar como base suas sugestões e compreendermos algumas causas do desinteresse que observamos por parte dos alunos ao longo dos anos da sua escolaridade obrigatória.

P – Bom, agora eu vou fazer uma pergunta bem curiosa! Vocês gostam da escola?

T – Eu gosto!

P – Que bom! A disse que gosta e você, B?

B – Gosto!

P – E o C?

C – Gosto!

P – E o D?

D – Mais ou menos.

B – Pro, no dia do Funcionário Público eu queria porque queria vir pra escola!

P – Risos... E você, E?

E – Eu gosto.

P - E o que vocês mais gostam desta escola aqui?

D – Da comida!

E - Da hora da história.

C – Eu também, eu gosto da hora da história e da comida.

B – Eu gosto do recreio, de ficar brincando.

A – Eu gosto da comida, da escola e da lição que você dá.

B – Ah, eu também gosto da lição.

C – Eu também gosto da lição.

Gimeno Sacristán (2005) considera que boa parte da falta de simpatia dos estudantes com a escola e com o que se ensina nelas está na organização da cultura escolar, pois a cultura da educação obrigatória acaba por subordinar o direito do sujeito, quando esta relação deveria acontecer no sentido oposto, a cultura da educação obrigatória deveria estar subordinada ao direito do sujeito.

Woodhead e Moss (2007) apontam para a necessidade de garantir o direito da criança a uma educação de qualidade sob a perspectiva da prontidão das escolas, da família e da comunidade em acolher as crianças pequenas; a elaboração de programas que visam uma forte e igualitária parceria entre a pré-escola e as primeiras séries do ensino fundamental serve de “ponte” na condução do ajuste da criança ao desempenho que ensino fundamental espera dela. Ocorre muitas vezes uma má interpretação desses programas, alguns estudos mostram a tendência política de desenvolver programas de educação de qualidade que somente preparam as crianças para as primeiras séries do ensino fundamenta. Embora alguns desses programas consigam contemplar serviços de qualidade nos primeiros anos de vida das crianças, falta por parte do ensino fundamental um melhor preparo para o acolhimento e continuidade dessas ações. O que os autores questionam é como podemos incorporar as transições das crianças na escola e a prontidão das escolas em receber todas as crianças nos nossos planos e programas destinados à primeira infância. (Myers, 1997 apud Woodhead e Moss, 2007).

Da mesma forma que observamos uma colonização da infância no ambiente escolar, constatamos uma colonização da educação infantil por parte do ensino fundamental, uma instituição que historicamente acumulou maior poder. As descontinuidades desta visão unilateral entre uma e outra minam, como vimos em nossa análise de dados, muitas das expectativas positivas que as crianças possuem ao ingressarem no ensino fundamental.

Moss (2007) apresenta a aproximação alternativa que alguns países<sup>17</sup> vêm desenvolvendo no sentido de construir uma parceria forte e igualitária entre as duas etapas da escolarização das crianças pequenas:

---

17 Enfatizando ações dos Países Nórdicos.

Em alguns países, as políticas públicas deram alguma atenção ao “carregar para cima”, na escola primária, algumas das forças pedagógicas da prática com a primeira infância, por exemplo: atenção ao bem-estar da criança, aprendizagem ativa e experiencial, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medidas e comparações”. (Bennett, 2006 *apud* Moss, 2007 tradução minha<sup>18</sup>).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido de forma conjunta cria e divide visões sobre a criança, o conhecimento, a aprendizagem reconhecendo que “... a criança enquanto construtora de conhecimento e cultura [...] assume uma parte ativa na construção do conhecimento e também [...] ativa na construção – na criação – da sua interação com o ambiente”. (Dahlberg e Lenz Taguchi, 1994 *apud* Moss, 2008). Esta visão alternativa incentiva a influência ascendente de práticas da pré-escola dentro das primeiras séries, “[...] as estratégias de aprendizagem naturais das crianças (brincadeiras, sustentação do pensamento compartilhado, investigação pessoal, aprendizado ativo,...) deveriam ser respeitadas e refletidas nas primeiras séries da escola primária”. (Bennett, 2007, p.33 tradução minha<sup>19</sup>).

Moss (2007 *apud* Folque, 2002) apresenta algumas falas de crianças de seis e sete anos em Portugal que apontam as discontinuidades que enfrentam ao passar da pré-escola para a primeira série do ensino fundamental; a semelhança observada com as falas das crianças desta Pesquisa não pode ser mera coincidência:

---

18 In a few countries, some policy attention has been given to ‘carrying upward into primary school, some of the main pedagogical strengths of early childhood practice, e.g. attention to the well-being of children, active and experiential learning, confidence in children’s learning strategies with avoidance of child measurement and ranking’ (Bennett, 2006).

19 [...] early childhood pedagogy, with its emphasis on the natural learning strategies of the child (play, sustained shared thinking, personal investigation, active learning ...), should be respected and reflected in the early classes of the primary school.

Na pré-escola nós costumávamos brincar mais...  
 Nós não precisávamos fazer nenhum trabalho lá, só brincar...  
 A pré-escola é bonita: eu costumava brincar, fazer alguns desenhos, algumas pinturas...  
 Lá nós estávamos sempre no parquinho.  
 Na pré-escola eu só brincava! Eu não aprendia somas, eu nunca lia, nunca fazia nenhum trabalho... Apenas pintava!  
 As classes da pré-escola eram para brincar...  
 Na escola primária nós trabalhamos mais.  
 Aqui nós brincamos no parquinho e depois das atividades.  
 Nós não brincamos na classe.  
 Na escola primária eu trabalho e de vez em quando nós aprendemos letras.  
 Aqui é diferente porque nós fazemos coisas diferentes... na escola primária nós trabalhamos.  
 Aqui sim. As classes daqui são para trabalhar.  
 Aqui na escola primária eu trabalho muito e fico muito cansado... nós não podemos brincar de futebol. (Moss, 2008, p.42 apud Folquer, 2002 tradução minha<sup>20</sup>).

Frente ao convite do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, feito a todas as nações, em assegurarem que todas as crianças pequenas recebam a educação no seu sentido mais amplo, reconhecendo o papel dos pais, da família e da comunidade como chave na construção do conhecimento, assim como a contribuição dos programas organizados destinados à educação para a primeira infância, Brennett (2007) afirma ser necessário fortalecer o período de transição escolar das crianças pequenas propondo algumas ações: - continuidade curricular, a continuidade pedagógica, a continuidade profissional, a lingüística e a continuidade da casa à escola. Essas ações constituem-se como aspectos norteadores dos programas educacionais preocupados com a transição de qualidade.

No que se refere à continuidade curricular, o cuidado de planejar e organizar uma coerência curricular entre o ensino fundamental e a educação infantil precisa contemplar os ciclos do desenvolvimento da criança, fazendo com que o ensino fundamental se torne mais um centro de crianças na mesma

---

20 At preschool we used to play more ...We don't do any work there; it's only playing ...The preschool is beautiful: I used to play, draw some pictures ...There we were always at the playground...At preschool I only played! I didn't learn sums, I never read, didn't do any work ... Just painting! Preschool classrooms are for playing ...In primary we work more....Here we play at the playground and at the after school activities... we don't play in the classroom! ...At primary I work and sometimes we learn letters...Here is different because we do different things ... in primary we work ...Here yes.Classrooms here are to work...Here at primary I work a lot and I get tired ... we cannot play football.

medida que a educação infantil passe a focalizar a promoção de habilidades que as crianças precisam ter para acompanhar a primeira série. Essas características também se fazem presentes na chamada continuidade pedagógica, no sentido de oferecer às crianças da primeira série o mesmo suporte pedagógico que possuíam na pré-escola. Neuman (2007) fala da importância de diminuir o tamanho das classes nas séries iniciais do ensino fundamental (numa proporção de no máximo vinte/vinte e cinco crianças por professor) para que os professores possam considerar cada criança como um ser único e individual. Sugere-se que o atendimento das crianças entre sete e dez anos não aconteça em classes seriadas, mas que levem em consideração as idades das crianças e suas especificidades. Algumas medidas simples como garantir que o grupo de crianças que estudou na pré-escola continue a estudar junto na primeira série e a troca de experiências na qual as crianças da primeira série são convidadas a falar sobre suas vivências às crianças da pré-escola podem contribuir para as transições de sucesso. Outro aspecto importante que contribui nesse processo é a continuidade da casa à escola, ou seja, a transição de sucesso da criança pode ser assegurada quando os pais compartilham informações sobre seus valores, crenças, religiões, etnias, etc. e contribuem na construção curricular conjuntamente com os professores de seus filhos. A importância do diálogo dentro da escola esbarra também na necessidade de se oferecer espaço para que as crianças compartilhem suas experiências entre elas, para que juntas ofereçam apoio e signifiquem os desafios que vivenciam na escola. Tudo isso só se torna possível quando os professores da educação infantil e do ensino fundamental superam as distâncias e as visões unilaterais de suas concepções. A continuidade profissional deve se dar em jornadas de formação inicial e em serviço numa perspectiva mais geral das etapas de ensino; a desvalorização profissional daqueles que trabalham com crianças pequenas precisa ser superada. O trabalho conjunto entre os professores de etapas de ensino próximas e também entre as distantes podem encorajar o desenvolvimento de programas com maior compatibilidade filosófica e uma maior compreensão acerca da trajetória escolar da criança. (Neuman, 2007).

Finalmente, a importância da continuidade lingüística está na construção de um currículo que considere a língua materna da criança. Em países africanos é comum observar a dificuldade de aprendizagem das crianças por não dominarem a língua considerada pelo currículo como a oficial. Muitas vezes os professores, por não dominarem a língua materna da criança acabam por utilizar estratégias de ensino que minam a aprendizagem dos pequenos. Neuman (2007) aponta que as crianças entre seis e oito anos que dominam sua língua materna apresentam melhores performances e possuem auto-estima maior, sendo que ao desenvolver esta habilidade, o domínio da língua materna se transfere no aprendizado de outra língua. Promover um ensino que respeite as diferenças lingüísticas oferece melhores possibilidades de inclusão social.

Apresentados os aspectos que contribuem para uma transição de sucesso, chega o momento de apresentar as vozes mais significativas e reveladoras das crianças/alunas frente suas atividades escolares.

P – [...] Agora eu quero saber o que vocês mudariam desta escola aqui!

E – A quadra, a quadra eu quero que seja um monte de parquinho.

D – Eu queria que tivesse areia para fazer bastante castelinho de areia.

C – Eu queria que tivesse uma piscininha para eu dar um mergulho no recreio.

B – Eu queria que pudesse fazer assim, toda sexta podia trazer brinquedo, que nem na EMEI.

E – Oh Pro, aqueles homens que vieram aqui vão mesmo fazer tudo isso que estamos falando?

P – Tudo não, talvez o parquinho. Vamos ver... E você, A?

A – Igual o E, tirar a quadra e fazer um parquinho.

P – E aqui dentro da sala? O que vocês mudariam?

A – Pra mim tá tudo bom assim, mas eu deixaria a mesa igual está agora, em grupinho.

P – E você, B?

B – Eu penso igual à A, sentar em grupinho é mais legal.

C – Eu queria cortar as cabeças de animais e pendurar aqui, para ficar olhando.

D – Eu mudaria...eu não sei não.

P – Não mudaria nada?

D – Eu mudaria sim, eu mudaria a comida para sempre ser pizza de calabresa.

E – Eu mudaria os armários, os armários e o mural das fotos. Oh Pro, eu trocaria, o armário ficaria no lugar das fotos e as fotos no lugar do armário, onde está o armário porque fica melhor de ver as fotos.

Entrevista, p.16

As falas acima parecem confirmar a nossa hipótese de que entre todos os traços da cultura da escola, o que se refere ao **espaço escolar** é o mais marcante na experiência da antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental para as crianças de seis anos; já apontada nas observações registradas no Diário de Bordo, quando as crianças percebem a inexistência do parquinho logo no primeiro dia de aula e nas falas pontuais capturadas na Entrevista no que se refere às semelhanças e diferenças entre a escola de

educação infantil e a do ensino fundamental. As mudanças que gostariam de fazer na escola dizem respeito aos espaços dedicados ao lúdico: - troca da quadra por parquinho, areia para brincar de castelinho, piscina para mergulhar no recreio. É interessante observar que mesmo a quadra sendo um dos únicos espaços destinados às atividades (sempre dirigidas pelo professor de Educação Física) que exploram o corpo, o movimento e também o lúdico, parece não suprir a falta de ter um espaço no qual possam brincar livremente. A fala de uma das crianças se refere ao **tempo** que a escola de educação infantil dedicava para que as crianças pudessem brincar com seus brinquedos na escola: toda às sextas-feiras se podia levar brinquedo para brincar na escola. O que será que significa para a criança poder, dentro da instituição na qual é aluna, realizar uma atividade própria da sua cultura infantil, representada por um brinquedo trazido da sua casa?

Fica explícito que o currículo do ensino fundamental, ao cumprir com a exigência legal da LDBEN (Lei nº9.394/96- que o apresenta como sendo básico na formação do cidadão à medida que é nessa etapa do ensino que se adquire o domínio da leitura, da escrita e do cálculo) acaba por desconsiderar “[...] as estratégias de aprendizagem naturais das crianças (brincadeiras, sustentação do pensamento compartilhado, investigação pessoal, aprendizado ativo,...) [...]”. (Bennett, 2007, p.33 tradução minha<sup>21</sup>). Quando indagados sobre as mudanças que gostariam de fazer dentro da sala de aula, as crianças novamente pontuam traços culturais próprios do ensino fundamental que dizem respeito à forma de se sentar, de aproveitar melhor o espaço, já que o experienciaram de forma diferente na educação infantil: - deixar as mesas em grupinho, porque é mais legal (o fato de estudarem muitas crianças dentro de um espaço pequeno, que precisam ser alfabetizadas, exige que elas fiquem sentadas e quietas aprendendo silenciosamente o que o professor ensina?), - trocar o armário de lugar para que as fotos possam ser melhor visualizadas (porque os armários estão em lugares com um bom acesso e visualização?

---

21 [...] early childhood pedagogy, with its emphasis on the natural learning strategies of the child (play, sustained shared thinking, personal investigation, active learning ...), should be respected and reflected in the early classes of the primary school.



Não são eles que guardam os livros, cadernos e atividades tão próprios do ensino fundamental?).

O processo de reflexão-sobre-minha-ação se fez valer de fato quando conheci o que as crianças pensavam a meu respeito:

P – Agora eu vou fazer uma pergunta e eu quero que vocês respondam com sinceridade, não precisa ficar com medo de responder, tá bom? Vocês mudariam alguma coisa que a professora faz? Vocês gostariam que a professora fosse de outro jeito?

A – Não.

P – Tem alguma coisa que eu faço que você não gosta muito, A?

A – Não.

P – Nadinha? Nem quando eu dou bronca? Ou quando eu grito para chamar a atenção de vocês e pedir silêncio?

A – Não, eu acho você legal, só não gosto muito quando você grita,

B – Hum,... eu não mudaria nada, você é legal!

C – Eu mudaria suas pintas, você tem muitas pintas porque você é muito branquinha.

P – Vixi, mas como eu vou mudar isso se eu já nasci assim, com este monte de pinta?

Risos

P – E você, D, o que você mudaria na professora?

D – Eu mudaria tudo para brincadeira e jogava a lição fora.

E – Eu queria que você parasse de gritar, atrapalha.

P – É, eu sei que é horrível quando eu grito, mas porque a professora precisa gritar às vezes?

E – Para dar bronca.

P – E quando vocês e as outras crianças estiveram conversando muito alto e bagunçando muito, como é que eu posso chamar a atenção de vocês sem gritar? Alguém tem alguma idéia?

B – Mas você grita para o nosso bem.

P – Então, mas vocês falaram que é chato ouvir grito, o que eu posso fazer para não precisar gritar mais?

E – Eu sei, eu sei! Você pega a criança que está bagunçando, põe bem pertinho da porta e põe o chapéu e põe ela de costas ali.

P – Hum...que mais?

C – Você põe o chapéu branco e põe ali no canto na porta.

B – E no chapéu você escreve bobão.

C – Pega um gancho pendurado e pega a criança pela cueca e pendura.

Risos.

P – O que você acha, A?

A – Você pega uma lousa e passa muita lição para a criança copiar.

B – Professora, eu acho que eu sei, você coloca a criança no cantinho com o chapéu escrito DE CASTIGO<sup>22</sup>.

P – Será que vocês gostariam que eu fizesse tudo isso com quem bagunça e se um dia vocês bagunçarem?

Risos

Entrevista, p.17

Ciente de que as crianças dariam respostas que agradassem a professora, lancei uma pergunta acerca de um péssimo hábito que a maioria dos professores possui: o de falar muito alto e de gritar na sala de aula, é claro que os fins não justificam os meios, mas muitas vezes quando a sala que possui em média de trinta a trinta e cinco alunos se coloca a conversar, também em voz alta, não sobra alternativa para chamar a atenção das crianças (observamos aqui novamente a presença da cultura do escutar). Sabendo que essa situação causa um desconforto imenso nas crianças, e também em mim, a lancei na conversa para mostrar aos pequenos que eu sabia que quando agia daquela maneira eles não gostavam, e parece que a idéia surtiu efeito, pois duas crianças, sendo que uma delas que só falou o que mudaria na professora após eu tocar no assunto dos gritos, falaram não gostar dessa minha postura. O curioso é que uma delas chega a falar que a professora grita para o próprio bem deles, evidenciando e confirmando a idéia de Gimeno Sacristán (2005) que o papel do aluno, tendo sido imposto às crianças, acaba por ficar subordinado ao papel da professora. Esse exercício de poder de um sobre o

---

22 Acreditamos que as menções que se referem ao castigo possam estar relacionadas ao que assistem na televisão, como por exemplo, no Programa Chaves (freqüentemente comentado pelas crianças na sala de aula, conforme registro do Diário de Bordo).

outro é fruto dos desejos, das necessidades afetivas, das projeções que os adultos dão à infância na busca de uma orientação para essa etapa da vida da criança; levando-nos a concluir que uma re-significação dessa relação de poder precisa ser primeiro amenizada (como tentou a professora na sua relação com as crianças/alunas ao estabelecer um vínculo amistoso, de respeito mútuo, de espaços de diálogos, de querer-bem) para posteriormente ser transformada dentro da lógica das perspectivas interpretativas e construtivista da socialização que argumentam que crianças e adultos são participantes ativos na construção social e reprodução interpretativa de suas culturas. (Corsaro, 1997 *apud*. Delgado; Müller 2001); daí a necessidade emergente de considerar a criança como ator e como protagonista social:

Os laços que unem adultos e menores são fruto de manter com eles diversos tipos de relações [...] adultos e menores criam um espaço social, afetivo e pedagógico que define seus respectivos papéis. São relações de interdependência que se misturam nas diferentes situações em se que encontram adultos e menores, embora atuem em circunstâncias tão especiais como é a escolaridade. O “aluno”, como figura que recebe informação exclusivamente de uma relação de ensino, não existe, pois não pode deixar de ser sujeito de outras; ser amado ou não guiado, etc. E o mesmo acontecerá aos professores e professoras. Estes sempre são, inevitavelmente, algo mais do que “instrutores”; seu papel é mais amplo. Podem assumi-lo, ampliando o conteúdo do seu profissionalismo; talvez o ignorem, sem que essas facetas possam fazer parte de seu mundo reflexivo; podem se negar a fazer um profissionalismo mais restrito, empobrecendo, desse modo a relação pedagógica. (Gimeno Sacristán, 2005, p.111).

Parece haver ainda uma reprodução da cultura escolar disciplinar quando as crianças sugerem ações que possam superar o desconforto causado pelos gritos da professora: - colocar o chapéu na cabeça e deixar a criança no canto da porta, colocar a criança no canto do castigo, passar muita lição na lousa para a criança copiar... apesar dessas práticas terem sido superadas no contexto escolar no qual os pequenos estão inseridos.

De todos os aspectos investigados na experiência de antecipação da idade de ingresso no ensino fundamental pautados nas perspectivas das crianças que aos seis anos de idade passaram a vivenciar uma cultura escolar que determina o desempenho de seus papéis sociais, seus espaços, seus

tempos, suas experiências de aprendizagem, suas relações pessoais...; fica a certeza de que as crianças tentam dar sentido às descontinuidades que enfrentam. Posto que a escolaridade como direito à educação eleva a condição de aluno à um papel necessário que serve para a realização da dignidade humana, nos cabe, enquanto profissionais, encontrar caminhos que garantam o direito à uma educação de qualidade, desenvolvendo ações que cuidem das transições que os pequenos vivenciarão ao longo de sua vida escolar, re-significando os lugares sociais de onde nós adultos/professores e, principalmente, de onde as crianças/alunas falam. A reflexão-sobre-a-ação da professora em questão aponta que um primeiro passo já foi dado no sentido de propor ações que possam reconstruir, junto com suas crianças/alunas a cultura escolar na qual estão inseridas; mas seu desafio é maior, a continuidade desta reflexão-sobre-a-ação precisa iniciar um movimento dentro da escola para que suas colegas assumam coletivamente a responsabilidade frente às dificuldades que experienciamos, ainda mais quando fazemos parte de um momento histórico que além de democratizar e ampliar as oportunidades educacionais do país, poderá garantir uma educação de qualidade para as crianças pequenas, que se tornarão jovens e que um dia, já adultos, poderão continuar o movimento na busca de uma sociedade mais democrática. Apesar da implementação e da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos não contemplar as continuidades curriculares, pedagógicas, lingüísticas, profissionais e da casa à escola que podem favorecer uma transição de qualidade para as crianças pequenas, cabe a nós, professores uma grande responsabilidade nesse processo; no entanto, sem algumas condições proporcionadas pelos dirigentes da educação, essa melhor qualidade na transição entre a primeira série e a segunda etapa da educação básica será dificultada. Medidas como diminuir o número de alunos nas salas das primeiras séries, oferecer mais espaço e maior variedade de material nas classes, garantir tempo para brincadeiras no planejamento do currículo, dar oportunidade para trocas entre as equipes da pré-escola e as escolas de ensino fundamental, entre outras necessitam ter prioridades nas políticas públicas. O ensino fundamental passou a ter nove anos, ou seja, temos nas

mãos a oportunidade de construir um currículo que contemple a idade da criança pequena e suas especificidades, e não mais a seriação que acaba por sempre colonizar as anos iniciais da escolarização infantil.

As crianças da 1ª série B nos deixam um recado, gostam de ser alunas, mas também gostam e precisam ser crianças:

P – Vocês já perceberam o quanto vocês já cresceram? Vocês eram bebês, agora são crianças, logo ficarão jovens e depois adultos, e depois velhinhos,...[...]

E – Ah, Pro, eu não quero.

B – [...]. Eu gosto de ser criança.

C – Eu gosto, sabe por quê? Porque antes eu não tinha videogame, eu só brincava com meus bonequinhos e bonequinhos de animais, daí no meu aniversário eu ganhei um videogame e agora eu só fico brincando com ele.

P – Mas você gosta de ser criança?

C – Eu gosto, ué!

P – E até quando você acha que vai ser criança?

C – Até os 18 anos.

D – Eu gosto porque eu posso ficar lá em casa folgado, não precisa fazer nada. Eu jogo videogame, eu desenho, eu como.

D – E até quando você acha que poderá ficar folgado por ser criança

D – Risos, eu acho que vou ser criança até os 13 anos.

P - E você, E?

E – Eu queria ser bebê. Porque quando eu era bebê minha mãe brigava com quem mexia comigo e agora ela briga comigo. Mas eu gosto de ser criança porque eu posso brincar de muita coisa, de videogame, de carrinho, de bonequinho, de bola, de guerra de travesseiro.

P – E até que idade você será criança?

E – Até os 12 anos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Fernando José (org). *Avaliação Educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005. 159 p.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, s.d. 196p.

BARBOSA, Neide Barros Correia. *Mínimos Sociais: provisão para uma vida mínima? A garantia de atendimento das necessidades básicas na política assistencial social e o benefício de prestação continuada: possibilidades e limites*. 2003. Tese (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

BENNETT, Jonh. *Towards a strong and equal partnership*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3:

Conhecimento de mundo. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 17 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1: Introdução. Vol. 2: Formação pessoal e social.

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996*. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 12 jun. 2007.

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 2001*. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 12 jun. 2007.

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei que altera dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Lei nº 11.114, de 2005*. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 06 abr.2008

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei que altera dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, 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. Lei nº 11.274, de 2006*. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 01. mai.2008.



BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei Orgânica da Assistência Social. Lei nº8. 742, de 1993.* Disponível em < <http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 01. mai.2008.

CAMPOS, Delaine. *Conhecimentos e capacidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento de crianças de seis anos – Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita.* In: Programa Salto para o Futuro/TV Escola, série: Alfabetização e letramento na infância. Versão impressa retirada de <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/ali/index/htm>>

CAMPOS, Maria Malta. *O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos.* Nuances (Presidente Prudente), 2007(a).

CAMPOS, Maria Malta. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.* In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.* São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

CAMPOS, Maria Malta. *O FUNDEB e os rumos da política educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007(b).

CHARLOT, Bernard. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.* In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

CHRISTENSEN Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas.* trad. Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paulo Frassinetti, 2005. 284 p.

Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.127 p.

- CORDEIRO, Michael E. *Successful transitions: a question of readiness?* In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- CORSARO, Willian A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Campinas-SP. Educação e Sociedade. ISSN 0101-7330, vol.26, n. 91 mai.ago/2005. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 02 jun.2007.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 10. ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. 166 p.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *Representação de escola e trajetória escolar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, ISSN 0103-6564, v.8, n. 1, 1997. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 17 abr.2009.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças*. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, ISSN 0100-1574, v. 35, n. 125 maio/ago. 2005. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 02 jun.2007.

- DELGADO, Ana Cristina Coll. *Infância, tempo e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento*. Currículo sem fronteiras. v.06, n.01, jan/jul 2006. Versão impressa disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org> > Acessado em 14 mar.2009.
- DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. trad. Daisy Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 328 p.
- DE VRIES, Rheta.et.al. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. trad. Vinicius Figueira.Porto Alegre: Artmed, 2004.260 p.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. trad. Lourenço Fauconnet. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.91 p.
- FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. *Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas*. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. 13ª.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 127 p.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8ª. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. 120 p.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamentos Pedagógicos Brasileiros*, 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. 167 p.
- GIMENO SACRISTÁN. José. *O aluno como invenção*. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 136 p.
- IDEA – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Grupo SM, Espanha). *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. 2008. 88 p.
- KAGAN, Sharon L. *Readiness is a condition of families, of schools and of communities*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.140 p.
- LEITE, Maria Isabel. *Espaço de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro*. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.
- MOLLO BOUVIER, Suzanne. *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. trad. Alain François. Educação e Sociedade. Campinas-SP, ISSN 0101-7330, v.26, n.91, maio/ago.2005. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acessado em 02 jun.2007.

- MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância*: balanço dos trabalhos em língua inglesa. trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. ISSN 0100-1574, n°112, mar. 2001. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acessado em 12 jun.2009.
- MORROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa*: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.
- MOSS, Peter. *Changing transitions*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- MOSS, Peter. *The policy context: diversities and discontinuities*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- NEUMAN, Michelle J. *Home-to-school continuity*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- NEUMAN, Michelle J. *Linguistic continuity*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007.

Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

NEUMAN, Milchelle J. *Pedagogical continuity*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

NEUMAN, Michelle J. *Professional continuity*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

PERONI, Vera. *Política Educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de Pesquisa*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ISSN 1413.2478 v. 27, set.out.nov.dez, 2004. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br>> Acessado em 14 jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma prática*. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.
- PLAISANCE, Eric. *Para uma sociologia da pequena infância*. trad. Alain François. Educação e Sociedade. Campinas-SP, ISSN 0101-7339 v.25, n.86, abr.2004. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br>> Acessado em 02 jun. 2007.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 19ª. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2003.207 p.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação e Sociedade*. Campinas- SP, ISSN 0101-7330, v.26, n.91, maio/ago 2005. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acessado em 02 jun.2007.
- SÃO PAULO (Estado). *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª Série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos*. São Paulo: FDE, 2008. Volume 1, 184 p.
- SÃO PAULO (Estado). *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª Série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos*. São Paulo: FDE, 2008. Volume 2, 144 p.

- SÃO PAULO (Estado). *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I / Secretaria da Educação; coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008. 31 p.*
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.
- SILVA, Ceris Ribas. *Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos – A política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita.* In Programa Salto para o Futuro/TV Escola, série: Alfabetização e letramento na infância – Boletim 2005 (a). Versão Impressa retirada de <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/ali/index/htm>. Acessado em 04 abr. 2009.
- SILVA, Ceris Ribas; CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento - A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento.* In Programa Salto para o Futuro/TV Escola, série: Alfabetização e letramento na infância – Boletim 2005 (b). Versão Impressa retirada de <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/ali/index/htm> Acessado em 04 abr. 2009.
- SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. *Questões teórico-metodológicas das pesquisas com crianças.* In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.* São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.



- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.
- SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. trad. Neide Luzia Rezende. Caderno de Pesquisa, São Paulo, ISSN 0100-1574 , n. 112, mar.2001. Versão Impressa disponível em < [http:// www. scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 02 jun.2007.
- SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello. *Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo*. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.
- TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 279 p.
- WOODHEAD, Martin. *Early childhood and primary education: an overview*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.
- WOODEHEAD, Martin. *Early childhood and primary education – the next global challenge*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education*. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em < <http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

WOODHEAD, Martin. *Factors affecting school's readiness for children*. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. *Early childhood and primary education. Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.

## **FONTES ELETRÔNICAS**

<http://www.bernardvanleer.org> Acessado em: 22/01/2009

<http://www.mec.gov.br> Acessado em: 05/01/2009

<http://www.mec.gov.br/ideb> Acessado em: 05/01/2009

<http://www.mec.gov.br/fundeb> Acessado em: 05/01/2009

[http:// www.portal.mec.gov.br/seed/](http://www.portal.mec.gov.br/seed/) Acessado em: 05/01/2009

<http://www.portal.mec.gov.br/cne/> Acessado em: 05/01/2009

<http://www.inep.gov.br> Acessado em: 07/01/2009

<http://www.portalideb.inep.gov.br> Acessado em: 07/01/2009

<http://www.provabrasil.inep.gov.br> Acessado em: 09/01/2009

<http://www.inep.gov.br/basica/censo> Acessado em: 09/01/2009

<http://www.fnde.gov.br> Acessado em: 05/01/2009

<http://www.educacao.sp.gov.br> Acessado em: 16/02/2008

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/> Acessado em: 15/11/2008

<http://www.idesp.edunet.sp.gov.br/> Acessado em: 22/11/2008

<http://www.avaliacoes.educacao.sp.gov.br/> Acessado em: 01/12/2008

<http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br/site/> Acessado em: 04/05/2008

<http://www.escolapublica.fde.sp.gov.br/> Acessado em: 07/01/2009

<http://www.ceesp.sp.gov.br> Acessado em: 07/01/2009

<http://www.educacao.uol.com.br/dicionariohouaiss>.

Acessado em: 19/04/2009

<http://www.wikipédia.com.br> Acessado em: 19/04/2009

<http://www.arnaldoantunes.com.br> Acessado em: 19/04/2009

-Arnaldo Antunes. Saiba. BRRC79400001 "Saiba" Arnaldo Antunes, Rosa Celeste/BMG, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

## **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PERGUNTAS MAIS FREQUENTES E RESPOSTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB/MEC)**

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, é uma meta almejada para a política nacional de educação, há muitos anos. Contudo, ainda há muito o que planejar e estudar para que, com esta medida, melhorem as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica.

### **1. Qual é a fundamentação legal sobre a ampliação do Ensino Fundamental?**

Para se apropriar do amparo legal sobre a ampliação do Ensino Fundamental, é interessante uma perspectiva do seguinte histórico do ordenamento político-legal:

- **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental.
- **Acordo Punta del Leste e Santiago** - Compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970.
- **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos.
- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.
- **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional
- **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

### **2. Quais são as normas expedidas pelo CNE/CEB que regulamentam a ampliação do Ensino**

#### **Fundamental para nove anos de duração?**

- **Parecer CNE/CEB nº 24/2004**, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- **Parecer CNE/CEB nº 6/2005**, de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que visa o estabelecimento de normas

nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- **Resolução CNE/CEB nº 3/2005**, de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- **Parecer CNE/CEB nº 18/2005**, de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

- **Parecer CNE/CEB nº 39/2006**, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CEB nº 41/2006**, de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

- **Parecer CNE/CEB nº 45/2006**, de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CEB nº 5/2007**, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007): Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- **Parecer CNE/CEB nº 7/2007**, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

### **3. Qual a idade para a criança ingressar no Ensino Fundamental de nove anos de duração?**

Segundo as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE, a data de corte, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino.

- **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005**: os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.

- **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005**: os sistemas devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis (seis) anos nas redes públicas: que tenham seis (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.

- **Parecer CNE/CEB nº 5, de 1º de fevereiro de 2007**: de fato, não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino

Fundamental com a duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

- **Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007:** não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

#### 4. Qual é a nomenclatura indicada pelo CNE para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Previsão de Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Até 14 anos de idade</b>	Nove anos
Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

#### 5. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil será até cinco anos de idade?

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, devem ser matriculadas na Pré-Escola as crianças com até cinco anos de idade, no início do ano letivo.

#### 6. Na Educação Infantil existirá o atendimento de crianças com seis anos de idade?

Sim, em duas situações:

- Até o sistema de ensino ampliar o Ensino Fundamental para nove anos de duração, pois a data limite para o cumprimento da Lei é o ano de 2010;
- Todas as crianças que completarem seis anos de idade antes da data definida para ingresso no Ensino Fundamental poderão ser matriculadas na Pré-Escola (Educação Infantil), conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2007: “Assim, é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos



depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental.”

### **7. Para implantar o EF de nove anos o Município precisa da autorização do Estado?**

Inicialmente o município precisa considerar se está vinculado ao sistema estadual ou se possui sistema próprio de ensino. Sendo o município vinculado ao sistema estadual ele precisa cumprir as deliberações do Conselho Estadual de Educação. Nesse caso deve apresentar para esse conselho sua proposta de ampliação do Ensino Fundamental para a devida análise e aprovação. O município com sistema próprio de ensino deve cumprir as normas já atualizadas pelo seu respectivo Conselho Municipal de Educação.

### **8. Qual é o papel dos Conselhos de Educação na implantação do EF de nove anos?**

Elaborar, discutir - democraticamente com a comunidade escolar e demais segmentos vinculados diretamente à educação - aprovar e publicar pareceres e resoluções referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ressalte-se, ainda, a importância da participação dos Conselhos no controle social da qualidade da educação.

### **9. Quais são as implicações administrativas na ampliação do EF de nove anos?**

- Providenciar a normatização legal pelo respectivo Conselho de Educação.
- Realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB.
- Planejar a oferta de vagas em número suficiente para atender toda a demanda, adequação dos espaços físicos e do material pedagógico, quantidade de professores e de profissionais de apoio, com formação adequada e plano de carreira.
- Acompanhar e participar das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que estão sendo elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.
- Reorganizar o Ensino Fundamental, tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas sim todos os seus nove anos.
- Re-elaborar a proposta pedagógica da Secretaria de Educação.
- Re-elaborar o projeto pedagógico da escola.
- Estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio.

**10. Como se denominará a instituição de Educação Infantil que for autorizada/reconhecida para oferecer o Ensino Fundamental de nove anos?**

A denominação acompanhará as normas estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino. Não é recomendável que se utilize instalações de instituição de Educação Infantil para o atendimento do Ensino Fundamental sem a devida adaptação. Esta deverá sempre ser orientada pelos interesses do desenvolvimento das crianças, por faixa etária.

**11. Professores admitidos inicialmente para trabalhar na Educação Infantil podem ser remanejados para o Ensino Fundamental?**

Este remanejamento depende de legislação e normas vigentes no Plano de Carreira de cada sistema de ensino. Algumas leis estabelecem a mesma carreira e concurso para atuação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; outras, no entanto, definem carreira e concurso com atuações distintas, ou seja, específicas para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

**12. Quais são os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental de nove anos?**

• A legislação e normas atuais não admitem orientações nacionais sobre conteúdos curriculares. Para compreender o que é norma nacional e o que pode ser definido pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou pelas próprias escolas é importante observar os seguintes documentos:

- Constituição Federal
- Lei nº 9.394/96 (LDB)
- Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino

**13. Como proceder na matrícula das crianças que são transferidas de um estado ou município que tem o Ensino Fundamental de nove anos para um que ainda não ampliou o ensino obrigatório e vice versa?**

Essa é uma atribuição dos sistemas de ensino e deve estar prevista nas normatizações dos respectivos Conselhos de Educação. Ressalte-se a importância de se observar o que estabelece o Parecer nº 7/2007, de que não deve haver a aplicação de nenhuma "(...) medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar (...)"

**14. Quanto tempo os sistemas têm para ampliar o Ensino Fundamental de nove anos?**

De acordo com o art. 5º da Lei nº 11.274/2006, os Municípios, Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar o Ensino Fundamental

com nove anos. Portanto, devem tomar medidas imediatas para garantir o cumprimento da disposição legal.

**15. O MEC vai distribuir livro didático ou outro material para as crianças de seis anos matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos?**

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) continuarão enviando material didático para as escolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2006, foram distribuídos 37.500 kits pedagógicos para 28 mil escolas que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, com base nas informações do censo 2005. Ressalte-se que, a cada 50 crianças matriculadas no 1o ano, foi distribuído 1 kit contendo:

- 2 alfabetos móveis em madeira com 36 peças cada jogo;
- 2 jogos pedagógicos em madeira para o ensino matemático com 114 peças;
- 4 quebra-cabeças temáticos em madeira com 36 peças;
- 4 jogos de memória temáticos em madeira com 40 peças;
- 2 mosaicos geométricos com 100 peças;
- 2 ábacos com 50 peças coloridas.

**16. Os pais podem exigir desde já a matrícula de seu filho de seis anos no ensino obrigatório?**

Sim. Desde a Lei 11.274/2006, os pais ficam obrigados a matricular no Ensino Fundamental seus filhos que tenham seis anos completos na data de início do ano letivo. Portanto, cabe ao Poder Público proceder a chamada à matrícula no Ensino Fundamental de todas as crianças que venham a completar seis anos até o início do ano letivo, de acordo com o planejamento efetuado.

**17. O MEC prestará assessoria técnica aos sistemas de ensino para que implantem o Ensino Fundamental de nove anos?**

Sim. O Ministério da Educação vem orientando os sistemas com a realização de encontros, seminários e por meio de publicação de documentos.

**18. Quais são as diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental?**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental são indicadas na pergunta nº 1. Encontra-se em estudo no Conselho Nacional de Educação parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

**19. No Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano se destina à alfabetização?**

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares. Os sistemas e todos os

profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

**20. Com a ampliação do Ensino Fundamental, a alteração curricular é obrigatória?**

Sim. É pertinente considerar que há no Ensino Fundamental crianças de menos idade e mais tempo para realizar o Projeto Pedagógico desta etapa.

**21. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos?**

Não. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

**22. O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?**

Não. Pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino.

Com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na elaboração da proposta pedagógica e do currículo para essa nova realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC publicou os documentos: I. *Ensino Fundamental de Nove*

*Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Esse material é composto por nove capítulos, a saber:

- A infância e sua singularidade;
- A infância na escola e na vida: uma relação fundamental;
- O brincar como um modo de ser e estar no mundo;
- As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola;
- As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento;
- Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica;
- A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores;
- Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão;
- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

II. *Indagações sobre currículo*, documento sobre concepção curricular, em processo de finalização, será composto de textos sobre:

- Currículo e desenvolvimento humano
- Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo
- Currículo, conhecimento e cultura
- Diversidade e Currículo
- Currículo e avaliação

### **23. Como deve ser a avaliação no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?**

Faz-se necessário:

- Assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem com qualidade para todos;
- Assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstica participativa, formativa e redimensionadora da ação pedagógica.
- Elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem;
- Romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- Romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes;

### **24. Quais são as providências pedagógicas para a ampliação Ensino Fundamental?**

É preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a re-elaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e dos Projetos Pedagógicos das escolas de modo a assegurar que a matrícula das crianças

de seis anos de idade permita o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, com vistas a alcançar os objetivos do Ensino Fundamental em nove anos.

**25. Para os registros burocráticos (histórico escolar) a proposta curricular pode adotar conceitos para o 1º ano e notas para as demais séries?**

A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino. O art. 24, Inciso V, da LDB estabelece que “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea a - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

**26. A matriz curricular para o Ensino Fundamental de nove anos continuará a mesma do Ensino Fundamental de oito anos?**

Não. O Ensino Fundamental de nove anos exige re-elaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação.

**27. Qual o período que as escolas particulares têm para ampliarem o Ensino Fundamental para nove anos?**

O prazo é definido pelo órgão normativo de cada sistema de ensino. Logo, é o mesmo para as respectivas escolas públicas e privadas.

**28. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se dá com o aumento de um ano a mais no início ou no fim desta etapa de ensino?**

A norma é clara: a ampliação se fará com o acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a legislação pertinente

**29. Os alunos que já se encontram matriculados no Ensino Fundamental de oito anos terão o direito a um Ensino Fundamental de nove anos?**

Não. Quem iniciou o Ensino Fundamental com oito anos de duração deve completá-lo nesse prazo e condições.

**30. As crianças de seis anos de idade que sabem ler e escrever podem ser matriculadas diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?**

Não. O Ensino Fundamental de nove anos significa ampliação do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão.

**31. Em que ano matricular, no Ensino Fundamental, a criança de sete anos de idade sem experiência escolar?**

É preciso que os sistemas estejam atentos a essa questão, que não se restringe somente às crianças com sete anos de idade, em virtude da existência da defasagem idade/série bem como daquelas crianças e adolescentes que não ingressaram no sistema na idade própria.

**32. Qual é o entendimento quanto à coexistência de dois currículos no Ensino Fundamental, um de nove e outro de oito anos?**

- Parecer CNE/CEB no 18/2005, no item 1, voto do relator, estabelece que *“os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração”*.

- Pareceres CNE/CEB no 5/2007 e no 7/2007: *“(...) deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas)”*.

**33. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a classe de 1º ano poderá ser constituída por crianças de seis e sete anos de idade?**

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007, indica que os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para nove anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de oito anos, para as crianças de sete anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de nove anos para as turmas de crianças de seis anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006”. Compreende-se dessa forma que para a criança de sete anos de idade existe a possibilidade de cursar o currículo de oito anos de duração, uma vez que a Lei no 11.274/2006, estabelece o prazo até 2010 para o cumprimento da ampliação. Portanto, se instala, necessariamente, até essa data, um período legítimo

de transição.

**34. Onde deve ser enturmada, no Ensino Fundamental, a criança de 7 ou mais anos de idade que nunca frequentou o ensino obrigatório?**

- É importante considerar a defasagem idade-série/ano para a correção de fluxo escolar. Os Pareceres CNE/CEB nos 5/2007 e 7/2007, estabelecem que “no que se refere ao tempo escolar, pergunta-se: por que não organizar os anos escolares, principalmente os iniciais, em ciclos didático-pedagógicos? Talvez tenha chegado o momento de os sistemas de ensino aprofundarem os estudos sobre os ciclos de aprendizagem, diferenciados de séries ou anos de estudos;

- Ainda que, nos casos de defasagem idade-série/ano, os sistemas devem refletir sobre os três aspectos explicitados na terceira consideração do voto do relator, constantes no Parecer CNE/CEB no 7/2007:

- O Ensino Fundamental de nove anos precisa ser pensado como uma oportunidade de se construir novo projeto político-pedagógico, com

reflexos em assuntos como tempo e espaços escolares e tratamento, como prioridade, do sucesso escolar;

- A implantação do Ensino Fundamental de nove anos supõe um período de transição para a necessária adequação às novas regras, o que, por sinal, está implícito na Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ano de 2010 como data máxima para que os sistemas de ensino concluam as medidas necessárias;

- Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como: promoção da auto-estima dos alunos no período inicial de sua escolarização; o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um País tão diversificado e complexo como o Brasil; a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar; os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir; entendemos que, neste período de transição, os nove anos de estudo no ensino obrigatório aplicam-se àquelas crianças com seis anos de idade e não àquelas com sete anos de idade, uma vez que, no item II – voto do relator - ponto 1, constante no Parecer CNE/CEB no 18/2005, está explícita que a antecipação da escolaridade obrigatória, com a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, implica em garantir às crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental, pelo menos, nove anos de estudo nesta etapa da Educação Básica”.

### **35. Os sistemas são obrigados a adotar a nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos prevista pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005?**

Não. Pois de acordo com o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isto for estabelecido pelo respectivo órgão normativo.

### **36. Como proceder nos casos de transferência de estudantes de um sistema de ensino que ampliou o Ensino Fundamental e adotou a nomenclatura de 1º ao 9º ano para um outro sistema de 1ª a 8ª série?**

De acordo com o art. 24, inciso VII, da LDB, fica estabelecido que “cabe a cada instituição de ensino expedir históricos, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as devidas especificações cabíveis”. Dessa forma, é responsabilidade da escola de origem do estudante, de acordo com as orientações do sistema, expedir documentação com as devidas informações sobre a vida escolar do aluno, deixando claro a equivalência correspondente entre as duas estruturas de ensino de oito anos e o de nove anos de duração.

### **37. Como devem proceder os sistemas de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos e não observaram os dois currículos?**



De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, como por exemplo: “a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar; os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir”.

**38. Até que ponto o CNE delibera sobre orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos?**

Uma das funções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de maneira democrática e de forma a assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Essas Diretrizes devem orientar as propostas pedagógicas das secretarias, o planejamento curricular dos sistemas de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas.

**39. Como se dará a avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, conforme as regras do IDEB?**

Por meio da Portaria Normativa nº 10, será realizada a avaliação do processo de alfabetização. Trata-se de um instrumento de aferição do desempenho escolar que será estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa avaliação se dará pela adesão dos municípios e será aplicada pelo professor na escola. Ela fará um diagnóstico sobre os conhecimentos adquiridos pelos

estudantes no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende o ciclo de alfabetização. Assim, o MEC pretende verificar se os alunos da rede pública estão efetivamente alfabetizados aos oito anos de idade. Se isso não ocorrer, serão criadas as condições para superar a situação com atendimento aos alunos e ações para a formação continuada dos professores. A meta do MEC é que nenhuma criança chegue à quarta série do Ensino Fundamental, aos nove ou aos dez anos, sem domínio da leitura e da escrita. Para que os gestores municipais entendam o funcionamento da avaliação e seus objetivos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) distribuirá um caderno de orientações e definirá critérios para a participação das redes públicas.

Fonte: <http://www.portal.mec.gov.br> acessado em 13/01/2009.

ANEXO II

## QUADROS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

### QUADRO 1 – O PRIMEIRO DIA DE AULA

ENTREVISTA	DIÁRIO DE BORDO
<p>Lembraram o mês e o dia (Fevereiro/ 18)</p> <p><u>Em relação ao sentimento experienciado pelas crianças:</u></p> <p>- Medo. 2 crianças disseram não terem sentido medo, 3 disseram que sentiram medo.</p> <p><u>Em relação às observações feitas no pátio antes de conhecer a professora:</u></p> <p>- 1 criança sabia que eu não era brava; 1 achou que eu tinha uma cara legal; -1olhou de longe e a mãe falou que eu era bonita; 1 disse que não olhou e subiu para a sala de aula, depois ficou com medo de eu ser brava; 1 não falou nada.</p> <p><u>Em relação à organização das crianças no 1º dia de aula:</u></p> <p>- 1 criança coloca que foi errado chamar a 1ª série por último, já que são as crianças da 1ª sala; 3 confirmam a sensação da professora ao dizer que se sentiram a vontade para participar da dinâmica de apresentação que a professora. Desenvolveu na classe; 2 disseram sentir vergonha/medo de errar o nome ou de apanhar dos amigos caso errassem.</p>	<p><u>Em relação ao sentimento experienciado pela professora:</u></p> <p>- ansiedade;</p> <p><u>Em relação às observações feitas no pátio antes de conhecer as crianças:</u></p> <p>- percebeu que as crianças olhavam timidamente, desviavam o olhar.</p> <p><u>Em relação à organização das crianças no 1º dia de aula:</u></p> <p>- por ser a última sala a ser chamada, a professora ficou ansiosa;</p> <p>- a professora relata que perguntou às crianças o que deveria fazer para que ela conhecesse seus nomes. Eles sugeriram, então a professora chamou um por um, falaram o nome, a idade, do que gostavam de brincar e depois escreveram o nome na lousa. Relata que as crianças vieram ao seu encontro sorrindo, se mostrando à vontade</p> <p>Informações encontradas das páginas 1, 2, 3 e 4.</p>

**QUADRO 2 – O QUE FALAM SOBRE O TEMPO QUE FICAM NA ESCOLA**

<b>ENTREVISTA</b>	<b>DIÁRIO DE BORDO</b>
<p>Em relação ao tempo que ficam na escola:</p> <p>- 3 crianças acham muito tempo porque fazem muita lição; 2 acham pouco tempo, destes, 1 pediu para que eu escrevesse uma rotina na lousa do que faríamos durante o dia. 1 coloca a sua noção de tempo referindo-se à hora do recreio:</p>	<p>Em relação ao tempo que ficam na escola:</p> <p>- As páginas 8 e 24 apresentam relatos de atividades desenvolvidas com crianças que disseram respeito à brincadeira e à representação corporal, atividades muito apreciadas pelas crianças. Essas atividades foram desenvolvidas no final do período de aula, mais ou menos 30 minutos antes do sinal tocar. Já na página 66, ao relatar sobre a organização da entrevista para a coleta de dados de sua pesquisa, ao serem informados pela professora que quem participasse da entrevista precisaria vir à escola num sábado fez com que muitas crianças desistissem de ajudar a professora.</p>

### QUADRO 3 – O QUE FALAM SOBRE A HORA DO RECREIO

ENTREVISTA	DIÁRIO DE BORDO
<p>Em relação ao recreio:</p> <p>- 5 crianças acham que o tempo é insuficiente, deveria ser maior para dar tempo de eles brincarem. 2 delas falam que o tempo insuficiente as fazem optar ou pela comida ou pela brincadeira.</p> <p>Ao compararem o recreio ao da Escola de Educação Infantil disseram que lá havia um espaço reservado apenas para a alimentação, as meninas sentavam em mesas diferentes das dos meninos, apontaram que primeiro comiam e depois iam brincar.</p> <p>Obs: Assuntos relacionados a hora do recreio aparecem novamente em outras categorias de análise de dados que serão apresentadas posteriormente.</p>	<p>Em relação ao recreio:</p> <p>- Na página 3 há o relato do recreio no primeiro dia de aula, a cara de interrogação das crianças ao ouvirem o sinal, a explicação da organização do recreio, do oferecimento de comida e de gostarem da possibilidade de comprar doces baratos; relato também de que voltam agitados do recreio.</p>

#### QUADRO 4 – O QUE FALAM SOBRE ESPAÇO FÍSICO

ENTREVISTA	DIÁRIO DE BORDO
<p>2 crianças disseram que já conheciam a escola antes de estudarem lá.</p> <p>1 criança apontou que:            -<u>Dentro da classe</u>→ na Escola de Educação Infantil não tinha tanto armário, as mesas eram grandes e quadradas;            -<u>Fora da classe</u>→ na Escola de Educação Infantil a quadra é pequena e na de Ensino Fundamental não tem parquinho.</p> <p>1 apontou que:            - <u>Dentro da classe</u>→ a classe na Escola de Educação Infantil era menor;            - <u>Fora da classe</u> → o espaço na Escola de Educação Infantil era menor e na de Ensino Fundamental não tem parquinho;</p> <p>1 apontou que:            -<u>Dentro da classe</u>→ na Escola de Educação Infantil não tinha calendário e a lousa era menor;            -<u>Fora da classe</u> → na Escola de Educação Infantil comia no refeitório, na de Ensino Fundamental o pátio é maior.</p> <p>1 apontou que:            -<u>Dentro da classe</u>→ nenhum apontamento;            - <u>Fora da classe</u> → fala da diferença dos portões e dos telhados da Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. O colega questiona sobre o parquinho e a criança entrevistada diz que o parque da Escola de Educação Infantil era legal.</p> <p>1 apontou que:            -<u>Dentro da classe</u>→ nenhum apontamento;            - <u>Fora da classe</u> → fala do portão da Escola de Ensino Fundamental ser diferente da de Educação Infantil e da inexistência do parquinho na de Ensino Fundamental.</p>	<p><u>Dentro da classe</u></p> <p>- disposição e tamanho das mesas (na Escola de Educação Infantil sentavam em círculos e as mesas eram menores);</p> <p><u>Fora da classe</u></p> <p>- observação da inexistência do parquinho. Curiosidade dos meninos pela quadra. (Registros referentes ao 1º dia de aula).</p> <p>Informações encontradas nas páginas 2 e 3</p>

## QUADRO 5 – O QUE FALAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SABER LER E ESCREVER

ENTREVISTA	DIÁRIO DE BORDO
<p><u>Sobre a importância de aprender a ler e a escrever:</u></p> <p>- 3 crianças acham importante/legal aprender a ler e a escrever. 2 crianças não acham importante porque já sabem ler .</p> <p><u>Sobre as disciplinas estudadas:</u></p> <p>- as 5 crianças disseram gostar tanto de Português como de Matemática.</p>	<p><u>Sobre a importância de aprender a ler e a escrever:</u></p> <p>- na página 7 do Diário do Bordo há o relato da construção dos combinados com a turma, o que pode e o que não pode ser feito na sala; o primeiro item citado por eles no que pode é: - aprender a ler e a escrever.</p> <p>-Existem pelo menos cinco relatos curiosos de falas das crianças após a “Hora da História” (páginas 16, 17, 35, 43 e 56) que evidenciam como essa pode ser uma estratégia importante no processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças.</p> <p>- na página 14 há o relato do desenvolvimento de uma atividade de Português que valorizava a hipótese de escrita das crianças ao propor a invenção de uma nova letra para uma cantiga conhecida.</p> <p>- na página 26 há o registro da aplicação da Avaliação do 1º Bimestre e o envolvimento das crianças;</p> <p>-na página 58 há o registro da Avaliação do 3º Bimestre e o envolvimento das crianças.</p> <p><u>Sobre as disciplinas estudadas:</u></p> <p>- não aparecem registros sobre esse assunto no Diário de Bordo.</p>

QUADRO 6 – O QUE FALAM SOBRE AS LIÇÕES

ENTREVISTA	DIÁRIO DE BORDO
<p><u>Em relação às lições da classe:</u></p> <p>- 4 crianças gostam das lições do livro, 1 gosta da lição no caderno.</p>	<p><u>Em relação às lições da classe:</u></p> <p>- Página 4 relata que na primeira semana de aula as crianças estavam impacientes e queriam utilizar o caderno logo;</p> <p>- Página 6 relata o início do uso do caderno e a valorização da professora ao fato de as crianças estarem crescidas para utilizar um instrumento considerado por ela importante para o estudo; Já na página 65 aparece relato da professora dizendo que as crianças não querem fazer a lição no caderno e algumas justificativas para isso.</p> <p>- Nas páginas 14, 40 e 42 há relatos de algumas atividades desenvolvidas no livro.</p> <p>- Na página 79, registro da penúltima semana de aula, as crianças pedem para desenhar nas folhas dos cadernos que não foram usados e nos restos das folhas do caderno de atividade.</p>



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)