

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE CHULEK

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS
VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR

CURITIBA

2012

VIVIANE CHULEK

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS
VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

CURITIBA

2012

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Chulek, Viviane

A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba - PR / Viviane Chulek– Curitiba, 2012.
175 f.

Orientador: Profº. Drº. Jaison José Bassani
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino fundamental. 2. Educação de crianças. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **VIVIANE CHULEK** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. JAISON JOSÉ BASSANI, DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ e DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA-PR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. JAISON JOSÉ BASSANI		Aprovado
DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ		Aprovado
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADO

Curitiba, 27 de setembro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta dissertação a todas as crianças que, no estado do Paraná, vivenciaram sua permanência na Educação Infantil ser abreviada e tiveram que assumir antecipadamente as consequências do ingresso no Ensino Fundamental.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Otoniel, pelo amor, carinho, companheirismo e apoio incondicional.

Aos meus familiares pela compreensão diante das minhas ausências, especialmente aos meus pais Benedito Chulek (*in memoriam*) e Lidia Lucachivicz Chulek que sempre apoiaram, acreditaram e me estimularam a alcançar meus objetivos.

Ao meu orientador, professor Dr. Jaison José Bassani, por acreditar na pertinência da pesquisa e principalmente pelas suas contribuições que proporcionaram a concretização desse trabalho e meu aprimoramento profissional.

À professora Dr^a Marynelma Camargo Garanhany e ao professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, pelas valiosas contribuições realizadas na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de Cultura, Escola e Ensino, pela formação proporcionada.

Aos colegas do Programa do Programa de Pós-Graduação em Educação por compartilharem, as inquietações, angústias e conquistas.

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

Às instituições que gentilmente abriram suas portas para a pesquisa e me acolheram como parte de seu grupo durante o período em que lá permaneci.

Às professoras regentes das turmas onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade, atenção e carinho com que fui recebida.

A todas as crianças que me permitiram fazer acompanhar e compartilhar um pouco de suas experiências no cotidiano das instituições.

EXERCÍCIO DE SER CRIANÇA

*Tenho um livro sobre águas e meninos
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo
com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos
A mãe reparou que o menino gostava
mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever
seria o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz
de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!*

Manoel de Barros

RESUMO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e a consequente inclusão de crianças de seis anos – no caso do Paraná, antes mesmo dessa idade – na segunda etapa da Educação Básica suscitou o debate sobre as especificidades da infância na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Inseridos neste contexto de debate, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de abordagem documental e utilizando recursos de abordagem etnográfica, na perspectiva de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental. No que diz respeito à delimitação dos campos e dos sujeitos participantes da investigação, focalizamos: 1) crianças que frequentam a última etapa (pré-escola) da Educação Infantil de um CMEI localizado em bairro urbano da cidade de Curitiba; 2) crianças que frequentam a última etapa da Educação Infantil e crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal. Os dados, coletados por meio de observações participantes e de entrevistas coletivas com as crianças, foram analisados por meio de categorias articuladoras, a saber: “tempo”, “espaço”, “alfabetização e letramento”, “currículo” e “a construção do sujeito aluno”. A pesquisa possibilitou perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

The ampliation of Elementary School to nine years duration and consequently the inclusion of children with six years old in Parana, before this age in the second fase of Basic Education aroused the discussion about the childhood specifics in the kindergarten School and in the Elementary School. Inserted in this discussion, we developed a quality research of a documental approach, using ethenic approach resources. In the perspective to describe the view point, appropriations, perceptions and children practices that frequent two Institutions of Municipal Public Chain in Curitiba, one of kindergarten School and other of kindergarten School and Elementary School, comparing these view points with the documents analysis that govern the kindergarten School and the new Elementary School. In the delimitation of research and the subjects that participate of the invistigation focus: 1-Children that frequent the last fase of kindergarten School of CMEI placed in an urban district in Curitiba. 2-Childlike who frequent the last fase of kindergarten School and children who frequent the first year of Elementary School in Municipal School. The collected dates through participates observations and the interview with these children were studied through articulated category like: "time and space", reading and writing ,contents and the construction of pupil. This research made possible to perceive that Childlike Education and the Elementary School remate and articulate in the same time. They remate through their objectives and rules in the official documents, but through the conceptions and practices that make the culture of these institutions. They articulate through their subjects, children who surpass the institutional order to live experiences are own of childish universe.

Palavras-chave: Children. Childhood. kindergarten School. Elementary School of Nine Years.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AsBEA - Associação Brasileira dos Escritórios de Arquitetura
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COHAB – Companhia de Habitação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
GT – Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NRE – Núcleo Regional de Educação
NURC – Norma Linguística Urbana Culta
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 – MESA COLETIVA E CABIDES COM MOCHILAS.....	109
FOTO 2 – PAINEL DE ROTINAS, CALENDÁRIO, PAINEL DE FOTOS DAS CRIANÇAS, ARMÁRIO DE LIVROS DE LITERATURA E COLCHONETES.....	109
FOTO 3 – KIDSMART, PAINEL COM TEXTO COLETIVO E TATAME	109
FOTO 4 – MESA COLETIVA, ARMÁRIOS DE MATERIAIS E BRINQUEDOS E CAIXA DE BRINQUEDOS	110
FOTO 5 – MESAS COLETIVAS, MESA DA PROFESSORA, CABIDES DE MOCHILAS, PAINEL DE ATIVIDADES, VARAL COM LIVROS DE LITERATURA.....	110
FOTO 6 – CARTEIRAS INDIVIDUAIS, PAINEL COM TEMA “POLUIÇÃO”	110
FOTO 7 – CARTEIRAS INDIVIDUAIS E QUADRO DE GIZ.....	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO - NURC DE SÃO PAULO	49
QUADRO 2 – DOCUMENTOS ESTUDADOS	51
QUADRO 3 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM LEITURA E ESCRITA – PRÉ- ESCOLA/CMEI	119
QUADRO 4 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM LEITURA E ESCRITA – PRÉ- ESCOLA/ESCOLA MUNICIPAL.....	119
QUADRO 5 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM LEITURA E ESCRITA – 1º ANO/ESCOLA MUNICIPAL.....	123

SUMÁRIO

Antes de começar: um problema de pesquisa se apresenta	11
INTRODUÇÃO	12
1. AS TRANSFORMAÇÕES EM DIREÇÃO A UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	17
1.2. AS IMPLICAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	21
2. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	26
2.1. SOBRE OS DOCUMENTOS.....	26
2.2. SOBRE OS CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO	28
2.3. SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	35
2.4. SOBRE A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	40
2.4. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	48
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES	51
3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
3.1.1. Os documentos de abrangência nacional	52
3.1.1.1. Documentos específicos para a Educação Infantil.....	53
3.1.1.2. Documentos específicos para o Ensino Fundamental.....	59
3.1.2. Documentos que regulamentam o Sistema Estadual de Ensino do Paraná	62
3.1.2.1. Documentos específicos para a Educação Infantil.....	63
3.1.2.2. Documentos específicos para o Ensino Fundamental.....	64
3.1.3. Documentos destinados à rede municipal de Curitiba	64
3.1.3.1. Documentos específicos para a Educação Infantil.....	64
3.1.3.2. Documentos específicos para o Ensino Fundamental.....	66
3.2. ANALISANDO OS DOCUMENTOS	68

3.2.1. Elementos que se diferem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	69
3.2.1.1. Objetivos	69
3.2.1.2. Brincar	72
3.2.1.3. Interação	74
3.2.1.4. Matrícula.....	75
3.2.1.5. Currículo.....	76
3.2.1.6. Relação entre a família e a Instituição Educacional	77
3.2.1.7. Articulação entre as ações de cuidar e educar.....	79
3.2.1.8. Alfabetização e letramento	80
3.2.1.9. Tempo e espaço.....	81
3.2.1.9.1. Tempo	81
3.2.1.9.2. Espaço	83
3.2.1.10. Acolhida.....	84
3.2.1.11. O papel do Professor.....	85
3.2.1.12. Avaliação.....	86
3.2.2 Elementos concebidos na mesma perspectiva na educação infantil e no ensino fundamental	87
3.2.2.1. Proposta pedagógica.....	87
4. RECONHECENDO AS DIFERENÇAS	89
4.1. O TEMPO DE TODOS E DE CADA UM	91
4.2. O ESPAÇO INSTITUCIONAL E AS CRIANÇAS.....	105
4.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	114
4.4. O(S) CURRÍCULO(S) PARA A INFÂNCIA	129
4.5. SER ALUNO SEM DEIXAR DE SER CRIANÇA	139
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	168
ANEXOS	172

Antes de começar: um problema de pesquisa se apresenta

É no contexto da gestão do Sistema Estadual de Ensino do Paraná que o interesse pela escolarização da infância se torna latente. Em 2006, ano em que a duração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é alterada, eu atuava como pedagoga no NRE¹ (Núcleo Regional de Educação) de Pitanga, trabalhando com as duas etapas de ensino na construção das propostas pedagógicas, formação continuada de gestores e professores, orientação dos aspectos legais e autorização de funcionamento das instituições dos municípios jurisdicionados ao NRE. As dúvidas que permeavam aquele momento de insegurança frente a um “novo Ensino Fundamental” adequado ao ingresso da criança de seis anos me levaram a buscar fundamentos para compreender o que realmente significaria esse “novo” e quais as consequências dessa nova organização para as crianças.

O olhar se amplia...

Em 2007, deixo o NRE para compor a Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação e, na mesma proporção que se amplia o contexto de atuação (399 Secretarias Municipais de Educação distribuídos em 32 NRE), amplia-se também a certeza de que precisava saber mais sobre a escolarização de crianças pequenas.

No período de atuação na SEED, a exploração dos documentos legais que normatizam as duas etapas de ensino, a proximidade com os condicionantes da oferta e, como não poderia deixar de ser, o estudo de fundamentos teóricos possibilitaram construir algumas hipóteses de como deveriam ser as instituições destinadas às crianças. Nessa história, o encontro com os estudos da infância, especialmente os escritos de Manuel Jacinto Sarmiento, indicou uma boa pista de como saber mais sobre essas instituições: perguntando para as próprias crianças.

¹ No Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação é o órgão executivo desse sistema. Para assegurar o acompanhamento a todas as instituições públicas e privadas dos municípios que não possuem Sistemas Municipais a SEED adota um modelo descentralizado em 32 Núcleos Regionais de Educação, distribuídos geograficamente pelo Estado.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis de idade, muitas dúvidas e debates têm sido gerados intra e extramuros escolares. Crianças que, antes da publicação da lei, teriam direito ao atendimento em instituições de Educação Infantil, devem agora, obrigatoriamente, frequentar o Ensino Fundamental com o propósito de assegurar-lhes um tempo mais longo de convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino, em princípio, de maior qualidade.

Essa exigência, além de colocar em xeque as especificidades das diferentes etapas de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, tem contribuído para gerar uma série de mal-entendidos, especialmente entre os familiares de crianças com idades entre cinco e seis anos. Esses mal-entendidos se expressam, entre outros, em frequentes situações nas quais pais e familiares procuram a Secretaria Estadual de Educação na tentativa de compreender o que realmente muda na escolarização de seus filhos, uma vez que não mais frequentarão a última etapa da Educação Infantil (pré-escola), mas o 1º ano do Ensino Fundamental.

Os interesses nesses contatos são distintos: alguns gostariam que seus filhos ainda permanecessem na Educação Infantil por considerarem as crianças ainda muito pequenas e, desta forma, o espaço da Educação Infantil seria “mais seguro” e “adequado” para elas; para outros, o desejo de que as crianças permaneçam na pré-escola está relacionado ao atendimento em período integral que acontece nas instituições de Educação Infantil e que, poucas vezes, ocorre nas escolas de Ensino Fundamental; outros, ainda, buscam respaldo para que as crianças que ainda não têm seis anos de idade ingressem no Ensino Fundamental, situação deflagrada em virtude da possibilidade de que crianças de cinco anos, e que completem seis no decorrer do ano letivo, sejam matriculadas no Ensino Fundamental, condição assegurada no Estado do Paraná pela Liminar Judicial nº 402/07 e pela Lei Estadual nº 16049/09. Na esteira dessa exceção garantida pela liminar, alguns pais e responsáveis de crianças que ainda não completaram nem

mesmo 5 anos já se manifestam ansiosos em matricular seus filhos no Ensino Fundamental e garantir que eles, como dizem, “não percam um ano”.

Nesta perspectiva, tornam-se recorrentes perguntas como: “O pré III não é a mesma coisa que o 1º ano?” Ou, ainda, “... me disseram que o 1º ano é a mesma coisa que o pré III, as atividades serão as mesmas, então meu filho irá repetir um ano?”²

Embora a supracitada legislação apresente claramente os objetivos desta promoção das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e explicita diretrizes para o atendimento nesta etapa da Educação Básica, pautadas, inclusive, no princípio da gestão democrática, ou seja, que deve “ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos” (BRASIL, 2004, p. 04), as famílias abrangidas por esta norma parecem, aparentemente, desconhecer seus fundamentos. Nessa mesma direção, também as crianças, que em princípio estariam envolvidas no sentido de contribuir na avaliação e no redimensionamento das propostas pedagógicas, como se lê nos documentos elaborados pela Secretaria de Educação Básica, não têm participado desse processo.

Se pais e gestores possuem dificuldades para compreender os ordenamentos legais e, sobretudo, as especificidades do trabalho pedagógico e das exigências de aprendizagem para cada uma dessas primeiras etapas da Educação Básica, é de se esperar que também as crianças sintam-se por vezes “perdidas” em relação a cada uma delas. Além disso, apesar do avanço tanto quantitativo quanto qualitativo das pesquisas com crianças na área, carecemos ainda, sobretudo no que tange às recentes mudanças no Ensino Fundamental de Nove Anos, de maiores informações sobre o ponto de vista das crianças em relação às semelhanças e diferenças na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante desse quadro, parece justificada a necessidade de se investigar o ponto de vista das crianças no que diz respeito a essas duas etapas iniciais da

² As falas apresentadas no texto provêm de contatos estabelecidos por familiares das crianças com idade de cinco e seis anos com a Secretaria Estadual de Educação no intuito de dirimir dúvidas quanto a matrícula. É pertinente informar que estas falas foram coletadas a partir de situações vivenciadas pela pesquisadora em sua atuação como Técnica-pedagógica da Coordenação de Educação Infantil e Anos Iniciais da Secretaria Estadual de Educação.

Educação Básica mencionadas anteriormente. Nessa perspectiva é que emerge nosso problema de pesquisa: qual a compreensão de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental sobre essas duas etapas da Educação Básica? Nosso objetivo geral, portanto, foi **captar os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino, cotejando-os com os registros formalizados nos documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Para dar conta dele, os seguintes objetivos específicos foram elencados: a) identificar os principais elementos que constituem as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com nove anos de duração a partir da análise de documentos legais para essas etapas da Educação Básica; b) descrever com as experiências vividas por crianças em ambientes educacionais concretos; c) registrar e analisar o ponto de vista das crianças acerca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; d) comparar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas instituições pesquisadas.

A partir do problema apresentado, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de abordagem documental e utilizando recursos da pesquisa etnográfica, na perspectiva de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No que diz respeito à delimitação dos campos e dos sujeitos participantes da investigação, focalizamos: 1) crianças que frequentam a última etapa (pré-escola) da Educação Infantil de um CMEI localizado em bairro urbano da cidade de Curitiba; 2) crianças que frequentam tanto a última etapa da Educação Infantil e crianças que frequentaram o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal. É importante destacar que as instituições foram definidas em função da proximidade geográfica entre elas, pois pressupõem uma maior possibilidade de contato com crianças que já frequentaram o

Centro Municipal de Educação Infantil e que, atualmente, estão matriculadas na Escola Municipal.

As observações participantes nas duas instituições selecionadas, bem como as entrevistas realizadas com grupos de crianças de cada uma das três turmas observadas, foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2011.

O texto que segue está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, aborda-se, ainda que rapidamente, a emergência de um campo de estudos denominado Sociologia da Infância, que apresenta novos elementos e conceitos que contribuem para compreensão do universo infantil a partir de autores como Qvortrup (1999), Sirota (2001) e Montandon (2001). As contribuições desse campo de estudos possibilita que as crianças passem a ser vistas como partícipes de todas as relações sociais estabelecidas com seus pares e com adultos, e, por consequência, suas vozes passam a ser desejadas como fonte de informação pelos pesquisadores da área.

O segundo capítulo detalha os delineamentos metodológicos da investigação, considerando a contribuição de autores como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), Flick (2004), André (2008) entre outros, mas também, em função da particularidade das metodologias de pesquisa com crianças, como Pinto e Sarmiento (1997), Rocha (2008), Sirota (2001), Gobbi (2008), Delgado e Müller (2008), Kramer (2002) e Oliveira-Formosinho (2002).

No terceiro capítulo, depois de apresentados os documentos que regem a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, expõem-se as categorias construídas a partir da análise documental, pautadas nas concepções formalizadas nos documentos normativos e orientadores, e que definem o que é específico para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Em relação aos documentos, estes foram tratados como fonte de informações que possibilitaram compreender as particularidades dessas duas etapas de ensino. A análise foi realizada contemplando os principais documentos normativos e orientadores de âmbito nacional, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), publicados após a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, de 1996. As categorias construídas a partir da análise documental nortearam, como dito, as etapas seguintes da investigação. Focalizamos, como se verá, as representações do brincar, da interação, da

matrícula, do currículo, da relação entre família e instituição, da articulação entre as ações de cuidar e educar, da alfabetização e do letramento, dos tempos e espaços, da acolhida, da avaliação e do papel do professor.

No quarto capítulo são analisadas as informações provenientes da segunda etapa da investigação, que consistiu na observação participante e das entrevistas com crianças de três turmas (duas de pré-escola e uma do 1º ano do Ensino Fundamental) de duas instituições (um CMEI e uma escola) da rede pública de Curitiba. Para fins de apresentação e discussão dos dados, foram construídas categorias articuladoras, oriundas do cruzamento entre as informações obtidas por meio da análise documental, que serviram, como dito, para orientar nosso olhar nos campos investigados, e as expressões próprias das crianças sobre as especificidades Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, coletadas durante a segunda etapa da investigação. As categorias são: *tempo, espaço, alfabetização e letramento, currículo e a construção do “ofício de aluno”*.

Por fim, nas considerações finais, são retomamos os principais achados da investigação e também elaboradas algumas reflexões a partir desses dados.

1 A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: CONTEXTO BRASILEIRO

1.1 – O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Embora iniciativas para o atendimento de crianças de 0 a seis anos existam no Brasil desde final do séc. XIX, conforme afirma Barreto (1998), foi a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que a Educação Infantil passou a ser compreendida como direito da criança e dever do Estado. Antes da garantia constitucional que efetivamente reconheceu a criança como sujeito de direitos, é possível identificar outros documentos que, ainda que timidamente, normatizaram a oferta educacional destinada às crianças com menos de sete anos de idade. A década de 1970, embora seja alvo de muitas críticas quanto ao caráter compensatório da educação para criança pequena ofertada neste período, concentra propostas e legislação voltadas para a área. Para apresentar um pouco da construção nesta década serão utilizadas as importantes contribuições de Souza (1997). O primeiro apontamento realizado refere-se à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71*, que determinava, no seu art. 19, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior aos 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins da infância e instituições equivalentes”. Essa mesma lei estimulou que empresas que contavam com o trabalho de mães de crianças com menos de sete anos se organizassem para manter instituições destinadas a atender essas crianças. É interessante observar que a LDB de 1971 não assegurava a oferta de instituições de atendimento à pequena infância, pois os termos utilizados faziam apenas indicações sem obrigar a oferta pelo poder público ou pela iniciativa privada.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 tornou-se um grande marco para a educação infantil por assegurar, como dito, o direito dos pequenos e pequenas à educação antes dos sete anos, e também por representar o corolário de um Movimento Nacional em torno da Criança e da Constituinte, organizado e

institucionalizado por meio de uma portaria governamental de 1986, envolvendo cerca de 600 organizações governamentais e não governamentais, conforme demonstra Didonet (2007). É importante evidenciar que essa mobilização teve como objetivo elaborar uma proposta voltada às crianças, para ser apresentada na Assembléia Nacional. Durante dois anos, aconteceram estudos, debates, construção de conceitos e propostas, marchas, passeatas e manifestações que evidenciavam a criança como cidadã e sujeito de direitos e divulgavam as propostas que estavam sendo formuladas pelo Movimento Nacional em torno da Criança e da Constituinte.

Bittar (2003, p. 30) indica que os esforços em torno da Assembleia Constituinte não foram nulos, pois possibilitaram que a maioria dos parlamentares fosse sensibilizada, e as propostas foram acolhidas no texto final. Desta forma, conseguiu-se assegurar a Educação Infantil como direito da criança desde o nascimento até os seis anos de idade. Ao Estado coube a responsabilidade pela oferta da educação destinada às crianças, atribuindo aos municípios a incumbência de atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. Em relação à organização, observou-se a unificação da creche e da pré-escola em torno do conceito de *Educação Infantil*, de forma que ambas foram reconhecidas como instituições educacionais, até mesmo as que estavam vinculadas à assistência social, que também passariam a ser integradas aos Sistemas de Ensino e orientadas a partir do entendimento de que, no cotidiano destas instituições, o trabalho pedagógico está intrinsecamente relacionado às ações de cuidado. No intuito de garantir o cumprimento do disposto na Constituição, todos os direitos da criança foram definidos como prioridade absoluta. Reconhece-se como direito da sociedade civil a participação na elaboração das políticas destinadas à educação infantil, assim como a participação no controle das ações governamentais para a área (DIDONET, 2007).

Outro documento oficial representativo para a construção do lugar na criança pequena na sociedade atual foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990). Esse documento, segundo Didonet (2007), define, além dos critérios para que os direitos da criança, como prioridade absoluta, sejam aplicados, também a criação dos conselhos de direito da criança e do adolescente (Art. 88) e a constituição do

fundo de direitos da criança e do adolescente³ e dos sistemas de garantias de direitos. Em relação aos sistemas de garantia dos direitos, pode-se identificar a atuação voltada à proteção das crianças e adolescentes em situações de violência, abandono, atos infracionais e situações de rua, e também no sentido de garantir o direito à creche e pré-escola que ofereçam uma educação de qualidade.

Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Ministério da Educação empenhou-se na construção de documentos que publicizaram uma Política Nacional de Educação Infantil. E, em 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, que finalmente institui a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para Didonet (2007), esta definição atribui à educação infantil valor conceitual afastando-a do entendimento de etapa preparatória para o ensino fundamental e constituindo identidade própria.

Se bem esta a Educação Infantil] sustente as aprendizagens posteriores (*lato sensu*, tudo o que fazemos hoje se estende ao amanhã; nenhum acontecimento acaba em si mesmo, mas vive na extensão da vida que o gerou), ela tem um significado e um valor em si mesma: é um período da existência com necessidade e direito de ser vivido na sua plenitude. Ser criança requer o viver como criança, na sua mais plena expressão. (DIDONET, 2007, p. 49).

A LDB define como objetivo para a educação infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Embora o texto da Constituição aborde a educação infantil como uma etapa sem subdivisões e a LDB apresente um único objetivo para etapa de ensino, nessa última é estipulada uma subdivisão a partir da idade das crianças: creches destinadas às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as de 4 a 6 anos. É pertinente evidenciar que os documentos normativos publicados a partir desta data mantêm a subdivisão apresentada na LDB.

Mesmo com o reconhecimento constitucional do direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil, a oferta de vagas realizadas pelo poder público ainda apresenta-se de forma bastante inferior a pretendida e expressa no Plano Nacional de Educação (2001-2010), principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Vale evidenciar que o débito constatado em relação às metas propostas inicialmente em

³ O fundo de direitos da criança e do adolescente é o mecanismo instituído para reservar recursos voltados a programas e projetos de atenção aos direitos da criança e do adolescente.

2001 fez com que a pretensão de atender 50% das crianças fosse repetida no atual Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Ainda em relação à oferta de vagas, uma preocupação que se impõe contemporaneamente diz respeito à equidade das matrículas entre diferentes regiões do país, entre zona rural e zona urbana, entre crianças brancas e negras ou pardas e entre as famílias mais pobres e mais ricas (BRASIL, 2009b). A oferta de vagas também se constitui em um dos argumentos que sustentam a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois com a inclusão das crianças de seis anos seria possível aumentar o número de crianças atendidas no sistema educacional, visto que a Educação Infantil não atende a totalidade da demanda (BRASIL, 2004b, p. 17).

A discussão da equidade permeia as duas modificações mais significativas em relação ao atendimento das crianças pequenas no contexto educacional brasileiro nos últimos quatro anos. A primeira inclui a criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a segunda, com prazo final de implementação para 2016, obriga a matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola. Esse mesmo prazo é apresentado na Meta 1 do Projeto de Lei que define o Plano Nacional de Educação, para o atendimento da totalidade das crianças nesta faixa etária.

Considerando que a segunda modificação ainda não foi implementada e que esta pesquisa será concluída antes do final do prazo para que a sua definição seja cumprida, não será possível levantar elementos para tecer considerações sobre este processo. Porém, a primeira modificação, promulgada em 2006, está intimamente relacionada ao contexto descrito até este momento, pois a criança de seis anos, que até então permeou as discussões da Educação Infantil, ingressa no Ensino Fundamental, um nível de ensino historicamente constituído com princípios e objetivos bastante distintos da Educação Infantil. Do ponto de vista pedagógico, este processo de transição, iniciado a partir de 2007, proporcionou a ampliação das reflexões sobre o brincar, as especificidades da infância, o redirecionamento dos tempos e espaços escolares no Ensino Fundamental.

As orientações expressas pelo Ministério da Educação para ampliação do Ensino Fundamental apontaram para a possibilidade de repensar todo este nível de ensino, impulsionados pela inclusão da criança de seis anos no primeiro ano. Foram apontados diversos aspectos cruciais que deveriam ser considerados para que a

ampliação significasse efetivamente melhorias no contexto educacional brasileiro, como o atendimento das necessidades de recursos humanos relacionadas à formação em serviço e direcionamento de tempo destinado ao planejamento. Em relação às condições estruturais, apontou-se ainda para a necessidade de melhoria de espaços físicos, de mobiliário e de materiais didáticos com vistas a adequá-los para o atendimento da criança de seis anos. Nesse sentido, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis aos de idade* indicou que

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 9).

No tocante ao Estado do Paraná, uma solicitação realizada pelas escolas particulares junto ao Ministério Público possibilitou, por meio da Liminar Judicial nº 402/07, que crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo também fossem matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2009, a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou a Lei Estadual nº 16049/09, que garante, às crianças que completam 6 anos até 31 de dezembro do ano em curso, o direito de serem matriculadas no ensino fundamental. Desta forma, a preocupação sobre a adequação do Ensino Fundamental às especificidades da infância amplia-se, pois a criança de cinco anos também ingressa nesta etapa de ensino.

1.2. AS IMPLICAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Para compreender o contexto do avanço do campo da sociologia nos estudos da infância, é pertinente destacar, conforme o faz Qvortrup (1999), que o

interesse da sociologia pela infância, na Europa, tem um déficit de quase um século em relação ao trabalho de psicólogos, psiquiatras e pedagogos. Para o autor, esse interesse tardio da sociologia pela infância relaciona-se ao fato de que apenas quando a segunda passa a ser vista como problema social ou como fonte de problemas sociais é que se legitima o interesse em estudá-la. Considerando que o significativo aumento do número de produções sobre a infância é contemporânea ao fato das sociedades industrializadas globalizadas apresentarem características sociais que se aproximam, o autor aponta a relação paradoxal entre a sociedade infantil e adulta, pois ao mesmo tempo em que se reconhece e valoriza o papel das crianças, pelo menos intramuros universitários, menos se assegura a estrutura adequada e necessária para vivenciar a infância. Em meio a este paradoxo pode ser identificada uma quantidade impressionante de pesquisas sobre a infância, sobretudo relacionadas às políticas sociais. Os avanços quanto à metodologia adotada em boa parte dessas pesquisas referem-se, segundo Qvortrup (1991), à valorização do ponto de vista das crianças em que os pesquisadores descrevem, explicam e interpretam os aspectos do universo infantil.

A construção de um conceito de infância apoiado nos fundamentos da antropologia e da sociologia possibilita superar o entendimento da infância como um processo natural para se chegar a vida adulta. A partir da conceituação proposta por Hardam, Qvortrup (1999) apresenta a constituição do conceito de infância como categoria, pois, segundo ele, mesmo que a criança cresça e se torne adulta, a infância permanecerá como forma social:

Pode dizer-se que as crianças constituem uma área conceptual, um segmento deste stock [de crenças, valores, interacção social]. As crianças movimentar-se-ão deste segmento para outro, mas outras tomarão seu lugar. O segmento permanece. O segmento poderá sobrepor-se a outros, poderá ser reflexo de outros, mas existe uma ordem básica de crenças, valores e ideias de grupo que os excluirá de qualquer outro grupo (HARDMAN, 1973 *apud* QVORTRUP, 1999, p. 8).

Entre as pesquisas históricas e biográficas, ganham destaque aquelas que englobam perspectivas de diferentes gerações. Nesse sentido, Qvortrup (1999) apresenta os estudos regionais europeus sobre a infância histórica e contemporânea, sobre a vida das crianças e a relação entre pais e filhos. Esses

trabalhos preocupam-se com as mudanças ao longo do tempo e a distinção das perspectivas biográficas sobre a infância.

No contexto francês, Régine Sirota apresenta um levantamento dos estudos da infância, na perspectiva da Sociologia da Infância, evidenciando as produções da década de 1990. As publicações impulsionadas pelo seminário do grupo de pesquisa internacional “Modos de vida das crianças” apresentaram as crianças como atores sociais que participam das interações e processos que perpetuam e transformam a sociedade, e apontam para a necessidade de considerar suas vidas cotidianas e não apenas sua inserção em instituições. As pesquisas que compunham as publicações naquele período organizavam-se, segundo Sirota (2001), nos seguintes eixos: as relações entre as gerações; as crianças e os dispositivos institucionais criados por elas; o mundo da infância – interações e culturas das crianças; e as crianças como grupo social.

A emergência da Sociologia da Infância, segundo Sirota (2001), está relacionada ao entendimento de um “ofício de criança”. Isso significou, de acordo com a autora, tomar a sério a criança como objeto sociológico. Nesse processo, constituiu-se um quadro teórico que possibilita a problematização de categorias que evidenciam a criança também como ator das pesquisas, convertendo suas experiências e pontos de vista em fontes válidas de informações que possibilitam compreender elementos específicos do mundo infantil e, assim, deixar de considerá-las apenas como seres a devir.

Outro aspecto que merece ser evidenciado nas pesquisas realizadas no contexto francês é o entendimento da infância como construção social. Os textos apresentam a inserção da criança na organização das sociabilidades na esfera pública e privada, em todos os espaços de experiências cotidianas e não apenas no espaço escolar, buscando compreendê-las em seu “sentido pleno”, privilegiando as trocas simbólicas suscitadas nas relações intergeracionais e em seus grupos de sociabilidade (SIROTA, 2001). Esses estudos contribuem ainda para a construção do entendimento sobre a cultura da infância ao tratar de elementos específicos da vida das crianças, como os rituais e textos literários a elas destinados. A partir das contribuições descritas, emergem alguns problemas que permeiam as pesquisas na

Sociologia da Infância. Entre eles, a definição das metodologias mais adequadas para alcançar as experiências das crianças.

Em relação às pesquisas em língua inglesa na área da sociologia, Montandon (2001) apresenta a análise das publicações e destaca a predominância de pesquisas empíricas e a diversidade de questões nelas exploradas. Ao tratar das relações entre as gerações, os trabalhos analisados pela autora propunham-se a estudar as crianças como sujeitos do processo de socialização e não mais como objeto de socialização dos adultos. Nesse quadro, a emergência de uma sociologia da infância é justificada pela possibilidade de explorar as diferenças não apenas entre crianças e adultos, mas, também, entre crianças em idades diferentes.

O papel desempenhado pelas crianças nas instituições, tendo as creches, centro de educação infantil e escola como principais delas, torna-se foco de interesse das pesquisas. Destaca-se que mesmo que os adultos e, no caso da escola, os professores, tenham o poder de organizar o cotidiano dessas instituições, as crianças também desempenham um papel neste processo, ainda que não seja considerado muito relevante. A partir das pesquisas publicadas em língua inglesa, Montandon (2001) observa a existência de uma relação estabelecida entre o processo de institucionalização da infância e a individualização das sociedades ocidentais. Nesse contexto, indica a existência de um paradoxo inerente ao processo de institucionalização, pois, ao mesmo tempo e que se estabelece um rígido controle das crianças, as instituições também promovem o desenvolvimento de sua autonomia. Esses estudos, tal qual os de língua francesa, tentam demonstrar o entendimento da criança como grupo social e a posição assumida por elas tanto no contexto da vida cotidiana quanto nas estruturas de poder político e econômico, constituindo um núcleo cultural específico. Nesta perspectiva, os trabalhos interessam-se pelas experiências das crianças e seu papel como atores aqui e agora. Segundo a autora, essa concepção se expressa de maneira emblemática em um dos trabalhos por ela analisado, no qual os autores “exprimiam isso numa fórmula bem sucedida, argumentando que não é preciso estudar as crianças como ‘seres futuros’, mas simplesmente como ‘seres atuais’ (JAMES; PROUT, 1990 *apud* MONTANDON, 2001, p. 47).

As pesquisas em língua inglesa analisadas pela autora também se interessam pelas interações e pela cultura das crianças. Por conta disso, são adotadas abordagens interpretativas e os métodos etnográficos e etnometodológicos de pesquisa ganham destaque por se demonstrarem mais eficazes para captar o ponto de vista das crianças. No espaço escolar, a valorização do ponto de vista das crianças permite que se compreenda como elas aprendem, porque fazem determinadas coisas, o porquê de alguns posicionamentos, enfim, permitem ampliar a compreensão dos adultos sobre o mundo infantil, privilegiando os próprios sujeitos. Nesse contexto, ganha evidência o trabalho de William Corsaro, que tornou-se referência para as pesquisas com crianças, e que realizou etnografias comparativas na Itália e nos Estados Unidos com o objetivo de visualizar como a participação das crianças nas brincadeiras contribui para produção e extensão das *culturas de pares*,⁴ assim como oferece elementos para que elas possam compreender o mundo adulto (MONTANDON, 2001).

Na perspectiva apresentada pelas produções acadêmicas sobre a infância, emerge um novo ator portador dos interesses, necessidades, significações e produções: a própria criança. Estas se tornam não apenas informantes válidos, mas sujeitos das pesquisas. Nesse sentido, ouvir e legitimar as falas das crianças a respeito de questões referentes à organização das instituições educacionais pode contribuir consideravelmente nas reflexões sobre as instituições destinadas às crianças pequenas, caminhando na direção de “uma escola que possa ‘escutar’ as crianças e se construir para e com elas” (BARBOSA, 2007, p.1079).

⁴ Denominação utilizada por Corsaro para referir-se a cultura produzida na interação entre crianças.

2 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. SOBRE OS DOCUMENTOS

O primeiro momento da investigação teve como objetivo identificar os principais elementos que constituem a especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino fundamental utilizando a análise Documental como abordagem metodológica. No decorrer do processo de análise, a preocupação esteve voltada aos elementos que coincidem, convergem e divergem nos documentos que norteiam as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A análise pautou-se no entendimento proposto por Phillips (1974) apud Lüdke e André (1986), de que são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação a respeito do comportamento humano. Neste estudo, foram utilizados documentos do tipo oficial como leis, diretrizes e programas de caráter referencial ou mandatório publicados pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação⁵, pela Secretaria da Educação Básica (MEC), bem como pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Para selecionar os documentos a serem analisados tomou-se como premissa a determinação de que Educação Nacional deve ser organizada em regime de colaboração entre os entes federados apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº9394/96, reafirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Resolução nº 04/2010-CNE. A Resolução estabelece, ainda, que os Sistemas de Ensino gozam de liberdade, em colaboração com os municípios, para estabelecer competências e diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no intuito de nortear a construção dos currículos e a definição de conteúdos mínimos com vistas a assegurar uma formação básica comum aos alunos. Os documentos mandatórios

⁵ Não foram analisados documentos emitidos pelo Conselho Municipal de Educação de Curitiba, pois, até o momento em que a análise documental foi realizada, ainda não havia sido exarado nenhum documento mandatório para normatizar a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Neste caso, a oferta destas etapas de ensino no município foi pautada regulação do Conselho Estadual de Educação.

analisados neste estudo foram exarados pelo Conselho Nacional e Conselho Estadual de Educação, e os documentos orientadores publicados pelo Ministério de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A análise comparada dos documentos ancorou-se na hipótese de que os documentos selecionados constituem-se em fontes válidas de informações a respeito da perspectiva com a qual os gestores educacionais concebem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Pautou-se, ainda, no entendimento de que estas informações, formalizadas oficialmente, possibilitam a identificação de elementos que caracterizam a especificidade das referidas etapas de ensino.

O recorte temporal utilizado na seleção dos documentos refere-se ao período posterior a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando que foi a partir de sua promulgação que a Educação Infantil passou a compor a Educação Básica. Embora a maioria dos documentos vigentes seja recente e, a partir de sua publicação, os documentos anteriores tenham sido revogados, optou-se por analisar também o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil publicado em 1998. Por tratar-se de um documento orientador, não deixou de ser utilizado e, devido à política de distribuição em larga escala aplicada na época, conquistou espaço entre os professores e ainda é representativo no campo, uma vez que ocupa lugar nos projetos pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, além de encontrar-se disponível para consulta na plataforma do MEC, diferentemente de outros documentos orientadores elaborados no mesmo período.

A sequência para leitura atenta de cada um dos documentos foi definida utilizando-se como critério a hierarquia dos mesmos no Sistema Educacional Brasileiro. Assim, as Resoluções e Pareceres exarados pelo Conselho Nacional de Educação foram os primeiros a serem analisados, considerando que estes são referências para elaboração de normas regionais e de outros documentos que subsidiam a implementação das normas nas instituições educacionais. Em seguida, foram lidos os documentos publicados pelo Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A confiabilidade e a relevância dos documentos são conferidas pela origem de sua produção, visto que todos foram produzidos por órgãos oficiais com a

finalidade de normatizar a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e estão disponíveis em seus sites institucionais, suporte através do qual os textos foram selecionados.

No decorrer do processo de leitura foram realizadas anotações nas margens dos textos no intuito de identificar os conceitos-chave tratados em diferentes seções dos documentos. Neste momento, realizou-se um primeiro recorte considerando a relevância dos conceitos identificados para a caracterização da especificidade das etapas de ensino, no que se refere principalmente à organização do trabalho pedagógico e o sentido que esses conceitos assumem em cada documento.

A partir das anotações realizadas, as informações foram agrupadas em “categorias provisórias” organizadas em uma tabela para possibilitar a comparação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram criadas duas colunas, destinadas às duas etapas de ensino, no intuito de facilitar a visualização de quais são os documentos que tratam de um determinado conceito. Assim, foi possível identificar a ausência de conceitos em uma das etapas de ensino, a frequência com que são abordados em cada etapa de ensino e em diferentes documentos, o contexto do documento em que os conceitos foram abordados e ainda os sentidos com que foram abordados. As informações obtidas por meio da análise documental foram cotejadas com os registros das observações e entrevistas com crianças que frequentam a pré-escola de um CMEI e a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Curitiba, e que constituem a etapa subsequente da investigação, delimitada abaixo.

2.2 SOBRE OS CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO

Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas possibilidades que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (ROCKWEEL; ESPELETA, 2007, p.140).

Compreender o espaço institucional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como uma realidade construída cotidianamente pelos sujeitos que a vivenciam aponta para premissa de que é fundamental dispensar especial atenção a todos os sujeitos que dele fazem parte. Nessa perspectiva, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando recursos da abordagem etnográfica, pautada no entendimento de que este tipo de investigação “é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Para Flick (2004), a pesquisa qualitativa tem como foco a compreensão de um fenômeno ou evento a partir do seu interior e interessa-se pela opinião de um ou de diferentes sujeitos, pelo curso de situações sociais (conversas, discursos, processos de trabalho) ou ainda por regras culturais ou sociais para uma situação vivenciada pelos sujeitos. Para este autor, a reconstrução da realidade investigada se dá por meio da opinião, das conversas e discursos de diferentes sujeitos. Desta forma, os textos fornecidos pelos sujeitos investigados, assim como a função do pesquisador no registro, organização e interpretação desses dados, assumem um papel primordial, pois a transcrição das informações oferece o detalhamento necessário para a sua interpretação.

A definição do contexto de pesquisa teve com referência nossa intenção de representar os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino. Nesse sentido, optou-se por investigar crianças que frequentam a última etapa da Educação infantil de um CMEI, crianças que frequentam a última etapa da Educação Infantil e crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de Curitiba.

A delimitação das instituições que seriam o campo de pesquisa foi iniciada a partir da definição dos critérios relacionados às necessidades da investigação. O primeiro deles foi a existência da última etapa da Educação Infantil no CMEI, visto que em algumas instituições da cidade de Curitiba esta oferta é realizada apenas em escolas. Outro critério foi a proximidade geográfica entre as instituições, pois, considerando os parâmetros de oferta e escolha de vagas nas redes públicas de

educação, em geral, e na de Curitiba, em específico, pressupõe-se que crianças que frequentaram o CMEI teriam maior probabilidade de estarem matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada nas vizinhanças do CMEI.

O primeiro encaminhamento foi o contato com instituições próximas à minha residência – visando facilidade logística para a realização das observações e também por conhecer melhor a região –, para identificar não apenas a organização das turmas, mas também a disponibilidade para participação na pesquisa. Assim, foi possível identificar algumas instituições que atendiam às necessidades da pesquisa e solicitar autorização à Secretaria Municipal de Educação. A autorização para pesquisa na Rede Municipal de Educação de Curitiba foi emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) após análise do projeto de pesquisa. Neste caso, especificamente, indiquei o CMEI e a escola nas quais gostaria de realizar a pesquisa e a SME assentiu após contato com a direção dessas instituições.

As duas instituições são próximas geograficamente uma da outra, separadas por uma rua e um pequeno bosque com um parquinho e uma quadra de areia. Elas estão localizadas em uma região residencial composta em sua maioria por conjuntos de apartamentos da COHAB⁶, algumas casas e pouquíssimos imóveis comerciais. Ao percorrer as ruas ao redor das instituições é possível perceber muitas pessoas andando a pé, conversando, e as crianças caminham pelas ruas junto com adultos ou com crianças um pouco mais velhas.

O primeiro contato com as instituições após autorização da Secretaria Municipal de Educação, realizado em setembro de 2011, aconteceu por meio de reuniões previamente agendadas com a direção da escola e do CMEI para apresentação do projeto, bem como para definição de encaminhamentos da pesquisa, como o tempo de permanência na instituição e quais turmas seriam investigadas.

No CMEI, a indicação da diretora, considerando nosso interesse pelas falas das crianças, foi de que as observações acontecessem na parte da manhã, pois, segundo ela, nesse período é destinado um maior tempo para atividades nas quais

⁶ As residências construídas em programas governamentais de habitação intermediadas pela COHAB - Companhia de Habitação – possuem um padrão estético comum e são destinadas a famílias de classes populares.

as interações acontecem de forma mais espontânea, como brincadeiras nos cantos,⁷ brincadeiras livres no pátio externo e rodas de conversa. Na instituição havia apenas uma turma de pré-escola, condição que definiu a turma onde aconteceu a investigação. Após a conversa, fui apresentada às professoras (uma professora e uma educadora⁸) da referida turma, momento no qual agendei uma reunião com elas e com a pedagoga⁹ que aconteceria durante o horário de permanência das duas na instituição, com o objetivo de apresentar o projeto e para que combinássemos os encaminhamentos e o cronograma de observação. Na reunião que aconteceu na semana seguinte a professora e a educadora mostraram-se bastante receptivas à realização da pesquisa na turma.

Na escola, o primeiro contato com a diretora apresentou elementos importantes para compreensão dos critérios para a constituição das turmas pré e 1º ano do Ensino Fundamental. Ao identificar que os sujeitos da pesquisa eram crianças de pré-escola e do 1º ano, a diretora esclareceu que existe, na instituição, uma preocupação com a matrícula de crianças de 5 anos no Ensino Fundamental, garantida pela lei Estadual nº 16049/09, conforme mencionado na introdução do trabalho. Assim, antes de realizar a matrícula das crianças de 5 anos, as famílias são esclarecidas de que embora tenham o direito de matriculá-las no 1º ano, a indicação “pedagógica” da escola, conforme informou a diretora, é para que sejam matriculadas na pré-escola. Ela narrou algumas situações nas quais, por serem muito pequenas, as crianças sentiam dores nas mãos devido ao esforço imposto pelas demandas do 1º ano, situações que implicam na orientação assumida de que 1º ano pudesse ser parecido com o pré, ou seja, que as exigências quanto ao tempo de realização e a complexidade de atividades fossem menos rígidas que aquelas empregadas na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos de duração. Neste primeiro encontro, a diretora também me apresentou as pedagogas, integrantes da equipe pedagógica da instituição, que mediaram o contato com as professoras das

⁷ Propõem um trabalho significativo com atividades diversificadas, em que as crianças escolhem com o que, onde e com quem irão brincar.

⁸ A distinção entre professor e educador refere-se principalmente ao critério de ingresso para o cargo de concurso e a carga horária. Para ingresso do educador na rede exige-se formação mínima em nível médio (Curso Normal) e para o professor o critério de ingresso é ter formação em Curso Superior. Quanto à carga horária o educador cumpre a jornada de oito horas diárias e o professor de quatro horas diárias. Em relação à atuação, professor e educador compartilham as mesmas ações com as crianças.

⁹ A pedagoga é a profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico e exerce as funções de coordenação e supervisão na instituição.

turmas. As professoras das turmas do pré e do 1º ano (turmas indicadas pela diretora) aceitaram prontamente o pedido para realização da pesquisa em suas turmas e foram muito atenciosas na conversa para definição dos encaminhamentos, dispondo-se a ajudar no que fosse necessário. Na primeira etapa da investigação empírica, observação participante, realizada entre os meses de outubro e novembro de 2011, todas as crianças matriculadas nas turmas selecionadas foram sujeitos da pesquisa. As três turmas - Pré-escola/CMEI, Pré-escola/escola e 1º ano - caracterizam-se da seguinte forma:

- **Turma 1**, Pré-escola do CMEI: possuía inicialmente 30 crianças matriculadas, 15 meninos e 15 meninas, número de crianças que, conforme orientações da SME, deve contar com uma professora e uma educadora. Porém, como as crianças começam a chegar às 7:00h da manhã e as últimas saem às 18:00h, as duas professoras da turma (uma que atua de manhã e outra à tarde) e uma educadora têm seus horários escalonados e em alguns momentos apenas um adulto é responsável por todas as crianças. As crianças ocupam os espaços da sala conforme seus interesses (sentadas a mesa coletiva, no tatame ou nos colchonetes) ou de acordo com a necessidade da atividade realizada. Essa forma de organização permite não apenas a interação, mas também a mobilidade das crianças. Em relação à idade, apenas cinco crianças haviam completado 5 anos até 31 de março de 2011, conforme previsto na Resolução n. 05/2009 – CNE, que dispõe sobre a última etapa da Educação Infantil. Apenas quatro crianças terão seis anos completos para ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2012, conforme prevê a lei nacional. As demais poderão utilizar a exceção legalizada pela referida Lei n. 16049/2009 para ingressarem no primeiro ano com 5 anos de idade, completando 6 anos até 31 de dezembro do ano em curso. Assim, a grande maioria das crianças da turma estava cursando a última etapa da educação infantil com quatro anos de idade.
- **Turma 2**, pré-escola na escola Municipal: composta por 26 alunos matriculados, sendo 16 meninos 10 meninas. A professora da turma conta com uma estagiária o tempo todo disponível na sala, embora ela a ajude

em encaminhamentos com os alunos apenas quando solicitada. No restante do tempo a estagiária organiza as agendas, lê e redige anotações necessárias. As crianças são organizadas em quatro mesinhas coletivas e coloridas que permitem que elas possam sentar-se em grupos de até seis integrantes, favorecendo a interação com seus pares. Ao contrário do que acontece na turma 1, do CMEI, na turma 2 apenas quatro crianças não haviam completado 5 anos até 31 de março de 2011, conforme previsto na Resolução n. 05/2009 – CNE. Assim, a grande maioria terá 6 anos ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2012.

- **Turma 3**, 1º ano do Ensino Fundamental na escola Municipal: é composta de 25 crianças, sendo 10 meninas e 15 meninos, número de crianças que se aproxima ao da turma de pré-escola. A professora conta com uma estagiária em período parcial (em parte do tempo está em outra turma), que auxilia em questões de organização e também no atendimento individual de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Entre os alunos apenas cinco não tinham 6 anos completos até 31 de março ao ingressarem no 1º ano. Esta situação confirma a informação da diretora de que os pais são esclarecidos quanto ao corte etário para ingresso no Ensino Fundamental, e as crianças com cinco anos podem permanecer na pré-escola.

Na segunda etapa da pesquisa empírica, realizada entre 08 e 21 de novembro de 2011, de forma subsequente à primeira, que consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas em grupos, os sujeitos foram definidos a partir de critérios identificados no decorrer das observações: a) interação com a pesquisadora; b) idade, considerando a adequação de corte etário para matrícula determinados pelas DCN para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos; c) idade, considerando a exceção regulamentada pela Lei Estadual n. 16049/2009; d) frequência, em 2010, na pré-escola da escola pesquisada; e) frequência, em 2010, na pré-escola do CMEI pesquisado; f) definição, conforme

georreferenciamento,¹⁰ para matrícula no Ensino Fundamental na escola pesquisada. Assim, um grupo de crianças de cada uma das turmas foi composto da seguinte forma:

- **Grupo 1**, composto por sete crianças da pré-escola do CMEI, sendo um menino e seis meninas. Entre as crianças que completaram 5 anos, atendendo o corte etário, nenhuma será matriculada em 2012 na escola pesquisada. Assim, mesmo que não se enquadrassem em um dos critérios, a opção foi por manter três delas no grupo entrevistado. As quatro outras crianças do grupo, que completaram 5 anos no decorrer do ano letivo, serão matriculadas, em 2012, na escola pesquisada.
- **Grupo 2**, composto por 7 crianças da pré-escola da escola, sendo quatro meninos e três meninas. Considerando que na escola a maioria das crianças matriculadas tem idade adequada ao corte etário, nenhuma das duas crianças integrantes do grupo que completaram 5 anos após 31 de março frequentaram CMEIs antes de serem matriculadas na escola. Entre as crianças cuja idade atende a determinação das DCN, três delas frequentaram o CMEI pesquisado antes de serem matriculadas na escola e duas nunca haviam sido matriculadas em nenhuma instituição de Educação Infantil.
- **Grupo 3**, composto por 6 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola, sendo três meninos e três meninas. Entre as quatro crianças cuja idade para matrícula no 1º ano está adequada à definição das DCN, duas são oriundas da pré-escola no CMEI pesquisado e duas da pré-escola da mesma escola. Duas crianças completaram 6 anos após a data definida pelo corte etário e se utilizaram da Lei Estadual para ingressar no 1º ano, sendo que uma delas é oriunda do CMEI pesquisado e a outra da pré-escola da própria instituição em questão.

¹⁰ Georreferenciamento: sistema utilizado pela SME de Curitiba para definir a escola em que as crianças serão matriculadas considerando critérios como a proximidade da residência e a disponibilidade de vagas.

Nas duas instituições pesquisadas, ao realizarem a matrícula, os responsáveis assinam uma autorização para participação de seus filhos em pesquisas, bem como a utilização da imagem das crianças quando necessário. Embora a participação das crianças já fosse autorizada, entendeu-se que seria mais prudente solicitar que os responsáveis assinassem o Termo de Consentimento específico para esta pesquisa. Assim, durante uma reunião de pais no CMEI, realizada em 29 de outubro de 2011, foi esclarecido os objetivos da pesquisa e distribuídos os Termos para assinatura. Na escola, não havia previsão de reunião de pais, de modo que foi indicado pela coordenação pedagógica da instituição que o termo fosse anexado na agenda das crianças, visto que essa é a estratégia de comunicação diária entre a escola e as famílias. Deixaram de ser assinados, no CMEI, um termo – o pai disse que iria ler em casa e depois assinaria, mas não deu retorno – e, na escola, três termos – dois deles não foram assinados e outro a mãe realizou a anotação que não autorizava. Desta forma, as falas das referidas crianças não foram utilizadas nesse texto.

2.3 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Em pesquisas de abordagem etnográfica, visando assegurar que as informações recolhidas possibilitem compreender a singularidade do fenômeno estudado, recorre-se a técnicas variadas de coleta de informações, como observações, entrevistas, análise de documentos etc. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994). Nesse sentido, a opção por lançar mão de observação participante e de entrevistas semiestruturadas em grupos como instrumentos de coleta de informações, teve o intuito de triangular os dados obtidos de forma que, conforme alerta Pinto e Sarmiento (1997), o investigador não projete o seu olhar recolhendo aquilo que é reflexo de seus próprios preconceitos e observações. É pertinente evidenciar que a escolha desses instrumentos foi realizada a partir do reconhecimento das possibilidades de interação do pesquisador com os sujeitos a

serem investigados, no caso, crianças, de forma que as informações pudessem ser aprofundadas e pormenorizadas.

Considerando que na observação participante as informações são mediadas pelo pesquisador, é imprescindível “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25), no intuito de assegurar a objetividade da pesquisa e a exposição dos pontos de vista dos sujeitos. Para tanto, durante as observações o olhar foi pautado por um roteiro construído a partir de elementos identificados nos principais documentos normativos e orientadores de âmbito nacional, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), publicados após a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, de 1996, objeto de descrição e análise no capítulo posterior.¹¹ Evidencia-se que o roteiro que segue não teve como objetivo confirmar o discurso presente nos documentos ou restringir a descrição de manifestações alheias ao apresentado nos documentos, mas apenas orientar o olhar do pesquisador. Sua estrutura foi organizada considerando: idade das crianças; interação entre as crianças; interação das crianças com os adultos na instituição; interação com a pesquisadora; possibilidades de participação das crianças na organização pedagógica; organização e exploração dos espaços: sala de aula, biblioteca, parque, quadra, espaço de areia, saguão e corredores; organização do tempo: entrada e saída, atividades livres, atividades dirigidas, atividades e situações repetidas diariamente, frequência e duração das atividades; brincadeiras espontâneas e dirigidas (objetivo, duração, frequência, desenvolvimento da brincadeira, envolvimento das crianças e participação do professor); forma como as crianças são recebidas ou entram na instituição diariamente (acolhida na Educação Infantil); segurança com a qual as crianças transitam e permanecem na instituição (acolhida na Educação Infantil); organização

¹¹ DCN para Educação Básica – Res. n. 04/2010 CNE, DCN específicas para Educação Infantil – Res. n. 05/2009 CNE, DCN para o Ensino Fundamental de nove anos – Res. n. 07/2010 CNE, Subsídios para as DCN para Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental) – MEC, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças - MEC/SEB (2009), RCNEI – MEC/SEB (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação – MEC/SEB (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil MEC-SEB (2008), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil - MEC/SEB (2009), Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade - MEC/SEB (2007), Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação – MEC/SEB (2009), Normas para oferta da Educação Infantil – Del. n. 02/2005 CEE (2005), Normas para oferta do Ensino Fundamental de nove anos – Del. n. 03/2006 CEE (2006), Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 2, Educação Infantil (2006), Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil – SME (2009), Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 3 Ensino Fundamental (2006).

dos conteúdos e atividades; adequação das atividades às características cognitivas e sociais das crianças (acolhida na perspectiva do Ensino Fundamental); práticas de alfabetização e letramento; articulação entre as ações de cuidar e educar no cotidiano das instituições; atuação do professor (características, relação com as crianças); práticas que articulem os saberes das crianças, as diferentes linguagens, saberes historicamente construídos; relação entre a família e a Instituição Educacional (comunicação diária, participação das famílias e acesso a instituição); avaliação (contexto, instrumentos e registro).

A técnica da observação participante foi utilizada nesta pesquisa como forma de recolher informações pormenorizadas das crianças no dia a dia das instituições e também como uma estratégia para estabelecer uma relação de aproximação e identificar os sujeitos para a segunda etapa da investigação. As observações nas três turmas pesquisadas foram realizadas, como dito anteriormente, durante os meses de outubro e novembro de 2011, privilegiando os espaços das salas de aula, no saguão, no pátio, no parque e da biblioteca, enfim, em todos os espaços explorados pelas crianças durante o tempo que permaneceram nas instituições, partindo da premissa de que estes são espaços privilegiados de interação e socialização das crianças. Inicialmente foram previstas três semanas de observação em cada turma, realizadas de forma alternada.

A observação foi iniciada pela turma da pré-escola na escola escolhida, uma turma bastante interativa da qual, mesmo antes da professora me apresentar, algumas crianças se aproximaram perguntando o meu nome, o que eu fazia ali e me alertando, ao dizer que iria acompanhá-los durante um período, “*então toma cuidado que eles fazem bagunça*” (Diário de Campo, 3 de outubro de 2011). Como as crianças reagiram com muita naturalidade à minha presença, no primeiro dia já conhecia várias histórias pessoais que elas me procuraram para contar.

As crianças entram na sala às 13h15min, mas as observações começavam antes mesmo deste horário, enquanto as crianças aguardavam em fila no saguão. Ao final do dia as crianças do pré e também do 1º ano saíam um pouco mais cedo que as demais, às 17h05min, para aguardarem os responsáveis que vinham buscá-las. Assim, as observações diárias nessa turma duravam cerca de quatro horas.

A organização espacial da turma facilitou minha aproximação das crianças, visto que elas ocupam mesas coletivas de seis lugares alternadas diariamente conforme seu interesse. Como ocupei uma cadeira próxima à parede do fundo da sala, uma das mesinhas ficava muito próxima, possibilitando que as crianças falassem comigo. A professora em nenhum momento restringiu o contato das crianças, mesmo que elas se distanciassem das atividades da turma, situação que possibilitou a identificação de muitas informações em pouco tempo, mas que, por outro lado, começou a alterar a dinâmica da turma. Assim, ao final da segunda semana, com cerca de quarenta horas de observação e do registro de muitas informações pertinentes a pesquisa, optou-se por encerrar as observações na turma e realizar a entrevista semiestruturadas apenas com as crianças selecionadas a partir dos critérios já mencionados.

Na segunda semana, no período da manhã, a observação foi realizada na turma da pré-escola do CMEI. As crianças começam a chegar a partir das 7h da manhã, ainda meio sonolentas, e às 8h, no horário do café, todas já deveriam estar na instituição. Embora a primeira hora fosse destinada aos cantos de brincadeira, na qual as crianças são livres para escolher o que queriam fazer e para movimentarem-se pela sala, nenhuma das crianças aproximou-se para conversar e agir como se não estivessem percebendo que eu estava dentro da sala. Após o café da manhã a professora reuniu as crianças em uma roda de conversa, sentadas sobre o tatame no centro da sala, para explicar a minha presença e permanência com elas. Na sequência, todos se apresentaram. Este foi o primeiro momento de interação com as crianças, que se tornou mais efetivo a partir do segundo dia e ao longo do período de permanência, sendo que em diversos momentos fui inserida pelas próprias crianças nas brincadeiras.

A opção por realizar a observação no período da manhã relaciona-se à organização das atividades da instituição, conforme já mencionado. O tempo de observação diária da turma foi de cerca de 4h45min, iniciando com a chegada das primeiras crianças às 7h da manhã e encerrada ao final do almoço, por volta das 11h50, quando as crianças começam a se preparar para descansar. Ao final de três semanas, que possuíam diversos feriados, foram totalizadas aproximadamente 57 horas de observação.

Durante o período de permanência na turma ocupei lugares próximos às crianças. Apenas durante as refeições, devido aos cuidados de higiene, não poderia ficar muito próxima à mesa onde as crianças comiam, e permaneci sentada em um banco ao lado da mesa, o que dificultou perceber as interações das crianças nesse espaço. Considerando que na sala do CMEI existe apenas uma mesa coletiva, a qual as crianças ocupam para realização de algumas atividades que precisam de apoio, na maior parte do tempo em que as crianças precisam estar sentadas, elas sentam-se nos colchonetes ou no tatame. Assim, a proximidade física, pois também ocupava os mesmos espaços, fez com que em muitos momentos, especialmente durante a contação de histórias, as crianças se aconchegassem no meu colo.

As observações na turma do 1º ano na escola também foram iniciadas na segunda semana de outubro, porém no período da tarde. Considerando que a horatividade (período destinado ao planejamento e organização do trabalho semanal) da professora regente era na segunda-feira, e que, nesse dia as professoras auxiliares responsabilizam-se pelas atividades com a turma neste dia, optou-se por iniciar as observações apenas na terça-feira. Os horários da turma são os mesmo da turma de pré-escola, respeitando a organização da instituição. Assim, ao final de três semanas, foram totalizadas 48 horas de observações.

A sala do primeiro ano era organizada com carteiras individuais distribuídas em seis filas. A professora me deixou a vontade para ocupar o lugar na sala que considerasse mais adequado às minhas necessidades. Entendendo que no fundo da sala ou nas laterais teria uma visão ampla da turma, ocupei a última carteira de uma das filas, o que possibilitou contato apenas com as crianças mais próximas. Por conta disso, no decorrer das observações procurei ocupar diferentes locais na sala, evitando restringir as informações a um pequeno grupo de crianças.

Na escola, durante o recreio e as brincadeiras do “dia do brinquedo”,¹² as crianças permanecem no pátio externo e nestes momentos busquei permanecer nos espaços em que elas não se sentiam incomodadas quando percebiam minha aproximação.

¹² O “dia do brinquedo” acontece semanalmente nas sextas-feiras. Neste dia, as crianças podem trazer um brinquedo de casa para brincarem no parque ao final do dia. A variação do tempo em que as crianças permanecem no parque brincando foi de 5 a 25 minutos, dependendo das atividades realizadas em sala.

Quanto aos registros dos dados, foram realizadas anotações em diário de campo, conforme propõe Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), contendo descrições de onde foram narradas as situações, da forma como aconteceram nos diferentes espaços, identificando as crianças envolvidas e tempo de duração da situação. Também foram realizadas anotações descrevendo as minhas próprias impressões sobre as situações ocorridas.

Em relação aos dados descritivos, entendeu-se que o uso de registro tecnológico, como gravador de voz, conjugado às anotações, seria uma estratégia para “garantir a conservação intacta da informação ‘em bruto’, isto é, tal qual foi recolhida durante o trabalho de campo e relacionam as informações descritivas” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 155). As gravações durante as observações foram utilizadas poucas vezes, na presença de um grande grupo de crianças, e especialmente em situações nas quais a oralidade era privilegiada. Esses dados de registro tecnológico foram transcritos e incorporados às anotações no diário de campo, na tentativa de,

Mais do que “dar voz” trata-se, então de escutar as vozes e observar as interações e situações sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de fazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 56).

2.4 SOBRE A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O interesse acadêmico em investigar questões relacionadas às crianças e à infância avançou significativamente nas últimas décadas, não apenas em relação ao número de publicações, mas, conforme demonstra Rocha (2008), também quanto ao aporte teórico e à metodologia utilizada, rompendo com os modelos tradicionais de pesquisa que se centravam na dimensão cognitiva.

A necessidade de compreender as relações educativas na infância impulsiona o avanço de pesquisas que cada vez mais se preocupam em direcionar a atenção “às manifestações das crianças e de sua cultura, marcadas por uma inserção concreta e histórica” (ROCHA, 2008). Para buscar elementos que

pudessem contribuir para a compreensão da complexidade das relações vivenciadas na infância, assim como na efetivação de novas metodologias que possibilitem esta compreensão, diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Filosofia, as Artes, conforme destacado anteriormente, também passam a compor os estudos sobre a infância.

Na esteira do diálogo entre diferentes áreas, destacam-se os trabalhos alicerçados na concepção de infância como categoria social, na qual as crianças são consideradas em sua heterogeneidade e situadas a partir de suas condições sociais e culturais (ROCHA, 2008).

Este entendimento aponta para a necessidade de produzir conhecimentos sobre a criança que incorpore suas representações, interesses e particularidades. Para que esta incorporação seja possível, primeiramente é necessário considerar que as crianças têm voz própria e podem falar por elas mesmas, devem ser consideradas com seriedade nos diálogos sobre as questões que fazem parte não só do mundo infantil, mas também de todas as relações sociais que vivenciam na família, na escola, e outros grupos sociais dos quais fazem parte. Para tentar compreender as apropriações, reproduções e produções das crianças no espaço da escola e da Educação Infantil, faz-se necessário que as pesquisas possam “considerar as crianças não apenas como seres em devir, mas num momento intermediário, permite saber como se constroem normas e valores numa sociedade infantil dentro da escola” (SIROTA, 2001, p. 22).

A singularidade das pesquisas com crianças reside nas características próprias de seu momento de vida, como a ludicidade, a curiosidade, a imaginação, e nas possibilidades de ver, ouvir, registrar e interpretar as representações sociais das crianças (GOBBI, 2008). O olhar infantil difere-se do adulto, pois “permite revelar fenômenos sociais que o dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25). A partir do entendimento desses autores é pertinente admitir que existam formas de compreensão e significação que apenas por meio do olhar das crianças é possível aproximar-se. Assim, seus pontos de vistas não podem ser desconsiderados quando tratamos da organização do espaço, dos tempos e práticas no cotidiano institucional.

Inicialmente acreditou-se que a realização de rodas de conversa com todas as crianças a respeito do tema objeto da investigação seria o melhor instrumento para coleta de dados. Porém, já nas primeiras observações, foi possível perceber que isso não seria possível devido ao grande número de crianças nas turmas, e que, na ânsia de falar o que pensam, acabam falando ao mesmo tempo, dificultando sobremaneira o entendimento e o registro do que elas contavam. Além disso, no primeiro ano do Ensino Fundamental na escola pesquisada, as rodas de conversa não compunham o dia a dia da turma. Assim, seria necessário definir um grupo menor, considerando os critérios já mencionados e ainda a curiosidade e o interesse de algumas crianças pelo assunto, percebido durante as observações.

Considerando que o objetivo da pesquisa refere-se a questões pontuais relacionadas às especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e na busca de informações que extrapolam uma resposta direta que poderia se esperar de uma entrevista estruturada, em que os questionamentos direcionam para uma resposta, optou-se, como já anunciado, pela utilização de entrevistas semiestruturadas. Para Queiroz (1988) a entrevista semiestruturada é “uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (DUARTE, 2002, p. 147). Assim, foi possível redirecionar a conversa para o tema e elucidar questões que ainda não haviam sido esclarecidas nas observações.

Conforme o alerta realizado por Delgado e Muller (2008) sobre a dificuldade de realizar entrevistas típicas com crianças, a estratégia utilizada foi a realização de entrevistas em pequenos grupos, de forma que “possibilitem discussões entre as crianças, uma vez que elas podem alterar as perguntas que fazemos” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 153) caso não sejam compreensíveis. Seguindo a recomendação das autoras, também nos valem de fotografias durante as entrevistas, no intuito de aproximar as crianças entrevistadas do tema de interesse ou a rememoração de fatos registrados nas observações.

Após a definição do grupo de crianças que participariam das entrevistas, foram agendados com as professoras os melhores momentos para a sua realização. A partir dessa definição, conversei individualmente com as crianças das turmas observadas e perguntei se elas concordavam em participar de uma conversa junto

com outros colegas. Neste mesmo momento informei que a conversa seria gravada. Todos concordaram. Não foi solicitado que as crianças assinassem o Termo de Consentimento, visto que, além de terem consentido oralmente, seus pais já haviam assinado o referido documento, cumprindo a exigência legal. Ainda que todos tivessem concordado em participar, em uma das entrevistas com as crianças do CMEI, uma das crianças perdeu o interesse e pediu para sair da conversa.

Nas duas turmas de pré-escola a entrevista foi realizada na própria sala enquanto as demais crianças realizavam outras atividades fora da sala. Com o grupo formado por crianças do primeiro ano, a entrevista foi realizada em uma sala onde normalmente acontecem as aulas de contraturno e que estava vazia naquele momento.

A curiosidade sobre o que aconteceria foi comum aos três grupos de crianças. Elas se aproximavam da mesa e me olhavam esperando que indicasse o que seria feito. Algumas crianças pegaram o gravador e o celular que estavam sobre a mesa, para gravação da conversa, para manipular. Enquanto retomava a explicação de que suas falas fariam parte de um texto que iria escrever e que, para não esquecer nada do que elas me contassem, iria gravar tudo, iniciei a distribuição das fotografias, descritas abaixo, sobre a mesa. Considerando que na maioria das fotografias é possível visualizar as crianças ou marcas que poderiam identificá-las, optou-se por não inserir todas as fotografias no texto, mas descrevê-las de forma a detalhar as imagens visualizadas pelas crianças durante a entrevista.

CMEI:

Fotografias externas:

Lateral externa: fotografada da rua em frente, pode-se observar parte do bosque que fica ao lado do CMEI e o muro lateral construído com palitos de cimento coloridos: azul claro, azul escuro, verde, amarelo e branco. Entre os palitos e acima do muro é visualizada parte de prédio, algumas janelas e a cobertura.

Frente externa: o muro colorido, não vazado, fecha toda parte frontal do CMEI. O portão de acesso, feito de tela e coberto por um toldo, possibilita visualizar parte do saguão. Acima do muro visualiza-se apenas parte de uma árvore do jardim, parte da cobertura e de uma parede onde está registrado o nome do CMEI.

Saguão: três mesas compridas cobertas por toalhas brancas estão dispostas no saguão, as cadeiras de plástico ao redor da mesa são coloridas: verde, amarelo, azul, rosa e branca. Nas

paredes de cor branca estão dispostos cartazes com atividades de pintura e recorte das crianças e acima dos cartazes visualiza-se uma pequena parte das janelas das salas.

Parede do saguão: parede do saguão onde estão dispostos os cartazes das receitas produzidas pelas crianças durante a atividade de culinária e registradas pela professora. Como a imagem foi aproximada é possível identificar as receitas.

Caixa de areia e parquinho: vista da caixa de areia em formato de “L” cercada por muros. Muros altos e com tela fecham a parte externa, e na área interna muretas de aproximadamente 15 cm delimitam a caixa de areia. Sobre a areia ao fundo pode ser visto um escorregador pequeno em plástico nas cores azul, amarelo, vermelho e verde. A frente do parquinho, em madeira e plástico, possui duas rampas e uma rede para escalada um escorregador e um túnel.

Horta: vê-se parte do pátio externo onde as crianças brincam durante o horário do movimento, no piso em cor cinza há o desenho de um caracol no qual é possível brincar com jogos de percurso. Ao fundo, em um plano elevado cercado com mureta e uma tela estreita, observam-se as plantas de alface, couve, repolho e beterraba identificadas com placas com os nomes da turma.

Casa de brinquedos: Uma casa de alvenaria em cor verde, com uma porta na parte frete e uma janela lateral. Nesta fotografia também é possível visualizar o caracol pintado no chão e uma cama elástica individual deixada do lado de fora da casinha.

Pátio lateral: delimitado pela parede do CMEI de um lado e o muro de palitos coloridos do outro. É possível visualizar na frente do pátio em piso cinza um portão que dá acesso ao jardim na frente, um percurso colorido pintado no chão e ao fundo a casinha onde os brinquedos são guardados.

Jardim: gramado cercado por muretas, com vários canteiros de flores delimitados por pedras brancas. No muro, veem-se flores plantadas em garrafas *pet* penduradas na parede e, ao final do jardim, uma pitangueira.

Fotografias da sala da pré-escola

Mesa coletiva e cabides para mochila: vê-se uma mesa comprida, em cor branca, com dez cadeiras coloridas dispostas ao redor. Ao fundo, as mochilas penduradas na parede em cabides coloridos com os nomes das crianças. Entre as mochilas também é possível identificar algumas blusas penduradas.

Kidsmart: visualiza-se parte do tatame no chão, um suporte com o cartaz da música “dona baratinha” e o *kidsmart* (bancada e painel para o computador em plástico, com um baquinho azul na frente).

Espelho: afixado na parede, um espelho de aproximadamente 1m x 0,60 cm, um painel com as atividades de uma das crianças, e 5 caixas de compras em plástico vermelho repletas de brinquedos.

Parede ao fundo: na parte superior da fotografia vê-se o alfabeto em letras (caixa alta) impressas em papel cor de rosa. Abaixo do alfabeto um painel com fotografias da rotina das

crianças, o calendário registrado em uma cartolina amarela e um pequeno armário de madeira com as portas azuis e algumas figuras de E.V.A.

Parede ao fundo 2: parede amarela com um cartaz em papel bobina escrito combinados do pré afixado. No cartaz estão dispostos 10 desenhos das crianças representando os combinados.

Garrafinhas de água: nesta fotografia é possível visualizar sobre a mesinha de plástico amarela, uma cesta cheia de garrafinhas coloridas (Minie, Princesas, Toy Story, entre outras)

Painel de fotografias: fixado na parede, na altura das crianças, um cartaz com fotografias das crianças quando bebês. Ao lado do cartaz é possível ver a pilha de colchonetes encapados com lençóis coloridos dispostos de forma a imitar sofás.

Tatame: no centro da sala vê-se o tatame colorido sobre o qual algumas crianças brincam com lego. Ao fundo colchonetes organizados em formato de sofás.

ESCOLA:

Fotografias externas

Fachada: na fotografia da fachada visualiza-se uma calçada para pedestres, grades sobre o muro de altura mediana onde é grafitado o nome da escola e figuras coloridas de objetos do cotidiano escolar como lápis, apontador, livros, tesouras. O portão que dá acesso a parte interna possui uma cobertura de telhas unindo o portão ao prédio. Os dois pavilhões da escola são pintados em um tom de laranja e entre os pavilhões e o muro vêem-se duas árvores.

Quadra coberta: na fotografia da quadra coberta também é possível ver a calçada e o muro com grades. A quadra em tamanho de futsal possui cobertura pintada de amarelo com o nome da escola. Ao fundo observa-se a lateral de um dos pavilhões da escola.

Quadra descoberta: a quadra descoberta possui piso da cor cinza sem nenhuma delimitação pintada, ao redor telas de proteção muito altas. Ao fundo muros da cor branca que delimitam o espaço da escola e sobre os muros várias árvores grandes não sendo possível ver nada entre elas.

Pátio externo: visualiza-se o piso da cor cinza com amarelinha e percurso pintados em uma das laterais a parede da escola e no outro a quadra descoberta. Ao fundo um portão e além do portão algumas mesas e cadeiras sob a cobertura.

Pátio externo 2: piso da cor cinza de aproximadamente 6 metros de largura entre os dois pavilhões da escola. Ao fundo vê-se parte da quadra descoberta e parte da caixa de areia separadas pela tela de proteção.

Caixa de areia: o espaço de areia é cercado por calçadas, à direita vê-se parte do escorregador e ao fundo uma casinha vazia e parte do muro pintado em verde parecendo um quadro de giz. Entre a calçada e a areia há três bancos feitos de troncos de madeira.

Parquinho: no meio da caixa de areia o parque construído de madeira possui uma escada, parede de pneus para escalada, rampa de troncos e dois escorregadores.

Saguão: a parede do lado direito está repleta de trabalhos das crianças, ao fundo vê-se um quadro verde e um varal com livros e a direita bebedouros. Em todas as laterais é possível visualizar várias portas e o piso de cor verde possui muito brilho.

Fotografias da sala do primeiro ano

Quadro de giz: nesta fotografia visualiza-se carteiras individuais de cor branca e sobre elas alguns estojos abertos. Na frente vemos um quadro de giz na cor verde, que cobre quase totalmente a extensão da sala, com registro das datas, o número de crianças que compareceram, os nomes dos alunos que faltaram e uma atividade de produção de frases. Sobre o quadro o alfabeto com as letras escritas em quatro formatos (caixa alta maiúscula e minúscula e cursiva maiúscula e minúscula) e no centro um relógio analógico em formato arredondado.

Disposição das carteiras: carteiras brancas individuais distribuídas em seis filas. Sobre as carteiras alguns estojos abertos e penduradas no encosto das cadeiras as mochilas. Na lateral, janelas do tipo basculante e ao fundo um painel grande com atividades das crianças.

Lateral: nesta fotografia podem ser visualizadas carteiras individuais, ao fundo três armários de cor branca e sobre eles algumas caixas, cartolinas e um robozinho aparentemente confeccionado pelas crianças. Em um dos lados dos armários há trabalhos das crianças fixados na parede e em um painel de TNT azul.

Fotografias da sala da pré-escola

Quadro de giz: o quadro de giz na cor verde cobre toda parede. Sobre o quadro observa-se o alfabeto escrito nos quatro formatos (caixa alta maiúscula e minúscula e cursiva maiúscula e minúscula) ilustrado por figuras que começam com a respectiva letra. Abaixo do alfabeto os cartazes com números e as quantidades representadas por figuras. Na parte de baixo do quadro existem cabides onde estão penduradas as mochilas. Também é possível ver parte das mesinhas coloridas.

Painel: duas mesinhas coletivas formadas por seis carteiras coloridas ocupam a maior parte da fotografia. Na parede lateral visualiza-se parte da janela do tipo basculante e cinco envelopes de plástico coloridos com livros dentro. Ao fundo percebe-se a mesa da professora e sobre ela uma pilha de agendas e um painel com atividade das crianças.

Fundo da sala: caixas coloridas e potes transparentes com jogos são vistos sobre dois armários de madeira escura. Ao lado dos armários uma prateleira branca com jogos e materiais, embaixo da prateleira peças de um tapete de EVA. Fixados na parede podem ser visto dois painéis com os crachás e um cartaz colorido escrito “ajudante do dia”.

Lateral: encostados na parede são vistos dois armários baixos em madeira amarela e sobre eles caixas e baús com brinquedos e jogos. Também é possível ver uma mesinha coletiva e um espelho fixado na parede.

Caixa de brinquedos: abaixo do espelho fixado na parede são vistas duas caixas de compras cheias de brinquedos: bonecas, caminhões, cesta de piquenique, bauzinho, fogão, aviões, jogos de encaixe, entre outros.

As fotografias não foram todas apresentadas ao mesmo tempo. A opção por mostrar primeiro as fotografias do contexto a que elas pertenciam (sala de aula e outros espaços da instituição) para, em seguida, mostrar as da outra instituição, pressupõe que aquelas seriam mais significativas para as crianças. É pertinente evidenciar que os grupos de crianças da pré-escola não tiveram acesso às fotografias da outra turma de pré-escola, ou seja, as crianças do CMEI não viram as fotografias da pré-escola ofertada na escola. De modo semelhante, o grupo formado pelas crianças da pré-escola da escola não tiveram acesso às fotografias do CMEI e as crianças do primeiro ano manipularam todas as fotografias. A opção por não mostrar as fotografias da outra turma de Educação Infantil justifica-se por não buscarmos a comparação entre elas em diferentes instituições.

Durante todo o período em que as crianças permaneceram juntas no grupo para entrevista, elas manipularam as fotografias, situação comum aos três grupos. No início da sessão, demonstraram grande empolgação, verbalizada em falas como “olha isso!”, “você lembra?”, “olha minha mochila”, “é lá, é lá...”, pois as fotografias mobilizavam lembranças de experiências anteriores e de relações vivenciadas naqueles espaços. Após conseguirem visualizar todas as fotografias, voltam a manipulá-las com mais calma, observando os detalhes e fazendo comentários sobre as situações vivenciadas em alguns momentos comigo e em outros com os colegas. À medida que as crianças abordavam assuntos que poderiam oferecer informações quanto as particularidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, eram propostas as questões abaixo, para os diferentes níveis:

Para as crianças da pré-escola perguntamos: Como é o que fazem na pré-escola? Quando e do que brincam? Quando e que atividades fazem? O que gostam de fazer? O que não gostam de fazer? O que fazem nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Como acham que será o primeiro ano (na escola)? Qual a diferença entre a pré-escola e o primeiro ano?

Às crianças que frequentam o primeiro ano perguntamos: Como era e o que faziam na pré-escola? Quando e do que brincavam? Quando e que atividades

faziam? O que gostavam de fazer? O que não gostavam de fazer? O que faziam nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Como é o que fazem no primeiro ano? Quando e do que brincam? Quando e que atividades fazem? O que gostam de fazer? O que não gostam de fazer? O que fazem nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Qual a diferença entre a pré-escola e o primeiro ano?

A duração das entrevistas foi diferente entre os grupos: no da pré-escola e no primeiro ano da escola foi concluída em um encontro com duração de 35 e 50 minutos, respectivamente. A entrevista com o grupo de crianças da pré-escola do CMEI foi realizada em dois encontros: no primeiro, com duração de 18 minutos, fomos interrompidos por outro grupo de crianças da turma que, segundo elas, sentiram nossa falta e vieram saber o que estávamos fazendo. A entrada do outro grupo de crianças causou agitação, impedindo que o trabalho fosse retomado. Diante disso, consultei as crianças sobre a possibilidade de continuarmos a conversa em outro dia e agendei com a professora o segundo encontro, que teve duração de 25 minutos.

Os registros da entrevista foram realizados apenas em áudio com a utilização de um MP3 player e um celular, pois a realização de anotações poderia comprometer a escuta atenta e dificultar as intervenções e questões realizadas às crianças.

2.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em mãos o conjunto de material empírico coletado, composto pelas anotações no diário de campo realizadas durante as observações e as transcrições de áudio das entrevistas, o passo seguinte foi organizá-los de acordo com suas fontes e realizar a triangulação dos dados. A leitura de todo o material organizado possibilitou a imersão nas informações coletadas, buscando elementos relevantes, significados e padrões simbólicos etc., e que, categorizadas, pudessem dar conta do

problema e das questões que motivaram a investigação, ou seja, de responder qual a compreensão das crianças sobre as particularidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A perspectiva interpretativa adotada pressupõe um diálogo constante entre os dados empíricos, neste caso, narrativas diretas das crianças, sejam citações extraídas das anotações do diário de campo ou citações extraídas das entrevistas, que permitem “ilustrar o ponto de vista dos sujeitos inquiridos” (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1994, p. 136) e o arcabouço teórico que sustenta as análises. Assim, para padronizar a transcrição das narrativas diretas das crianças, apresentadas ao longo do texto, foram utilizadas as normas para transcrição empregadas pelo Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), em estudos da língua falada, conforme segue:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda() nível de renda nominal.
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	e comé/ e reinicia
o enfática..	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r).	::podendo aumentar para:: ou mais	ao emprestarem... éh::: ... dinheiro
Silabação.	–	por motivo tran-sa-ção
Interrogação.	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa.	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático.	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes.	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram LÁ... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em

		língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
--	--	--

QUADRO 1: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO - PROJETO DE ESTUDO DA NORMA LINGUÍSTICA URBANA CULTA (NURC) DE SÃO PAULO

Fonte: PRETI (1998, p. 12-13).

No decorrer da revisão teórica foi possível identificar alguns aspectos convencionados na apresentação dos dados considerando a coerência com o referencial teórico utilizado e que serão utilizados neste caso. O primeiro destes aspectos é a utilização de nomes fictícios para transcrever as narrativas diretas das crianças. Esta opção é apontada por Kramer (2002) como uma estratégia para não revelar a identidade das crianças, entendendo que o texto poderá circular no contexto institucional em que elas estão inseridas e ao mesmo tempo não relegar seus autores ao anonimato, como aconteceria com a utilização de outras estratégias anunciadas pela autora:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras de seu nome, pois isso negava sua condição de sujeitos, desconsiderava sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

Outra opção realizada para a apresentação dos dados empíricos inseridos no decorrer das análises é a utilização do termo professora em todas as situações relacionadas tanto à escola quanto, sobretudo, ao CMEI, considerando que, independente da nomenclatura utilizada, as profissionais que atuam nessa segunda instituição assumem a docência da educação infantil em sua especificidade, que, conforme propõe Oliveira-Formosinho (2002, p. 41, 48), abrange: a indissociabilidade dos aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, o educar e o cuidar, a interação com outros parceiros e sistemas e, ainda, a integração e interação entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos. Nesse sentido, a única diferença em sua atuação é a carga horária de dedicação diária, de quatro horas para as professoras, e oito horas para as educadoras. A referida padronização visa também evitar qualquer forma de hierarquização, visto que ambas as profissionais atendem à exigência dispostas no art. 62 da LDB 9394/96, no que

diz respeito à formação para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados foram organizados e analisados por meio de categorias articuladoras, oriundas do cruzamento entre as informações obtidas por meio da análise documental, que serviram, como dito, para orientar nosso olhar nos campos investigados, e as expressões próprias das crianças sobre as especificidades Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, coletadas durante a segunda etapa da investigação.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Documento	Data de publicação	Abrangência	Órgão responsável pela publicação	Nível de ensino a que se destina
DCN para Educação Básica – Res. n. 04/2010	2010	Nacional	CNE	Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio
DCN específicas para Educação Infantil – Res. n. 05/2009	2009	Nacional	CNE	Educação Infantil
DCN para o Ensino Fundamental de nove anos – Res. n. 07/2010	2010	Nacional	CNE	Ensino Fundamental
Subsídios para as DCN para Educação Básica	2009	Nacional	MEC/SEB	Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	2009	Nacional	MEC/SEB	Educação Infantil
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	1998	Nacional	MEC/SEB	Educação Infantil
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação	2006	Nacional	MEC/SEB	Educação Infantil
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2008	Nacional	MEC-SEB	Educação Infantil
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009	Nacional	MEC/SEB	Educação Infantil
Ensino Fundamental de Nove Anos:	2007	Nacional	MEC/SEB	Ensino

orientações para inclusão da criança de seis anos de idade				Fundamental
Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação	2009	Nacional	MEC/SEB	Ensino Fundamental
Normas para oferta da Educação Infantil – Del. n. 02/2005	2005	Estadual	CEE	Educação Infantil
Normas para oferta do Ensino Fundamental de nove anos – Del. n. 03/2006	2006	Estadual	CEE	Ensino Fundamental
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 2, Educação Infantil	2006	Municipal	SME/ Curitiba	Educação Infantil
Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil	2009	Municipal	SME/ Curitiba	Educação Infantil
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 3 Ensino Fundamental	2006	Municipal	SME/ Curitiba	Ensino Fundamental

QUADRO 2: DOCUMENTOS ESTUDADOS

Entre os documentos que regem a Educação Infantil e os Anos Iniciais atualmente construídos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, é possível identificar indícios de uma política de expansão do atendimento educacional para crianças de zero a seis anos de idade e também alguns aspectos que evidenciam a incorporação de avanços conceituais que os estudos no campo da educação da infância constituíram nas últimas décadas.

3.1.1. Os documentos de abrangência nacional

Os documentos que regem a educação nacional possuem como característica a abordagem ampla dos temas tratados. Em inúmeras oportunidades, seus textos destacam a necessidade de que as características e especificidades regionais sejam consideradas e complementadas pelos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Na sequência, faremos uma breve apresentação desses documentos.

- *Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a)*: exarada pelo Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica para o Sistema Educacional Brasileiro. Este documento

preconiza uma diretriz única para toda Educação Básica que a constitua como um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e também das modalidades de ensino. Também são definidos os objetivos e princípios da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. A proposta denota uma preocupação com a garantia da permanência dos alunos no processo educacional e apresenta alguns requisitos que proporcionariam “qualidade social” (denominação apresentada no documento e que se refere à garantia do pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série) à educação.

No bojo dos princípios apresentados no documento, são definidas possibilidades e formas de organização curricular e elementos constitutivos para a organização da Educação Básica: projeto político pedagógico, regimento escolar, avaliação, gestão democrática e organização da escola e formação inicial e continuada dos professores. Especificamente em relação à organização, a Educação Básica é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e sete modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação à distância e Educação Quilombola.

Cabe evidenciar que esse documento apresenta questões gerais que serão esmiuçadas nas Diretrizes Curriculares específicas das etapas e modalidades de ensino. Entretanto, é possível perceber as contribuições teóricas da Sociologia da Infância no texto expresso no art. 22, no qual se recomenda que as crianças sejam acolhidas, respeitando-se suas características provenientes de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos aos quais elas pertencem.

3.1.1.1. Documentos específicos para a Educação Infantil

- *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a)*: elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para Educação Infantil e tem como intuito regulamentar a ofertada no Sistema Educacional Brasileiro. O texto específico da Educação Infantil é iniciado com a indicação do alinhamento aos princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica. Quanto à estrutura, o documento não apresenta subdivisões internas, englobando questões que abordam brevemente os princípios, a concepção de criança compreendida como sujeito histórico e de direitos, detentora de saberes e que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, p.1). Aborda, ainda, a concepção de educação infantil, currículo, tempo e espaço, relação com a família, entre outros.

É interessante perceber que nesse documento não se apresenta claramente o objetivo da Educação Infantil como realizado na seção que trata desta etapa de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, na qual se lê: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2010a, p. 8).

- *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas à Educação Infantil* – MEC (BRASIL, 2009b). O texto de subsídio foi encomendado pelo Ministério da Educação com vistas a fundamentar a construção das diretrizes. Portanto, tem como interlocutores os sujeitos envolvidos no processo de elaboração desse documento, ou seja, gestores educacionais. O texto construído sob consultoria da professora Sonia Kramer, está pautado na legislação brasileira e documentos elaborados pelo Ministério da Educação, Movimentos Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e UNESCO que normatizam a Educação Infantil. O documento apresenta o contexto em que a Educação Infantil é inserida nas políticas públicas e assegurada legalmente como um direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, e perpassa o histórico dos movimentos sociais e das produções acadêmicas que constituem a Educação Infantil no formato no qual é ofertada atualmente. Por tratar-se de um texto de subsídio, as discussões são mais amplas que nas Diretrizes e possibilita a identificação das concepções de criança e infância que fundamentam a organização

da Educação Infantil. O documento apresenta, ainda, indicações em relação à construção da proposta pedagógica que atendam às especificidades das crianças, sujeitos sociais, produtores de cultura e produzidos na cultura; à formação e o perfil do professor que atua nesta etapa de ensino; e ao currículo, gestão, avaliação e acolhimento da criança e da família na instituição.

- *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas, publicado pelo MEC-SEB (BRASIL, 2009f)*: Trata-se de documento destinado aos administradores e educadores. É de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e foi construído a partir de grupos de discussão na área. Quanto à estrutura, o documento divide-se em duas partes: a primeira contempla critérios relativos ao funcionamento interno da instituição e, na segunda, os critérios referem-se à definição de diretrizes, normas e sistemas de financiamento para as instituições de Educação Infantil. Os critérios de funcionamento interno, organizados pela professora Maria Malta Campos, são abordados na forma de direitos: direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, afeto e amizade, a expressar os sentimentos, especial atenção no período de adaptação e a desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa que possibilitam o entendimento de uma criança que estabelece suas próprias relações sociais e pode realizar suas próprias escolhas a partir de suas necessidades. Em relação às políticas para Educação Infantil, a professora Fúlvia Rosemberg indica que a política deve respeitar os direitos fundamentais, comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento da criança, reconhecendo os direitos a um ambiente aconchegante, higiene e saúde, alimentação saudável, à brincadeira, à ampliação de seus conhecimentos e ao contato com a natureza. Para cada um dos direitos apresentados nas duas partes do documento, são indicados encaminhamentos no intuito de consolidá-los.

- *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, publicado pelo MEC-SEB (BRASIL, 1998) e destinado aos professores. Dividido em três volumes, pretendia contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas

educativas organizados em uma perspectiva instrumental e didática, os três documentos foram distribuídos para todos os profissionais da Educação Infantil. A estrutura do material concentra as discussões conceituais a respeito dos eixos que organizam a Educação Infantil no volume 1, como o educar, cuidar, brincar, tempo, espaço entre outros. Os volumes 2 e 3 voltam-se à discussão da construção da identidade, expressão da sexualidade, aprendizagem, objetivos e conteúdos para as crianças de diferentes idades, orientações para o professor quanto às práticas e o trabalho com o movimento, a música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram construídos considerando os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Propostas Curriculares Estaduais e Municipais, Propostas Curriculares de países como Argentina, Austrália, Canadá, Colômbia, Cuba, Espanha, França, Ilhas Canárias, Inglaterra, Nicarágua, Peru, Portugal e República Dominicana. Quanto ao quadro teórico, este documento apresenta um rol de autores e obras bastante extenso que abrange tanto a literatura educacional brasileira quanto obras estrangeiras publicadas na língua original ou traduzidas para o português, no intuito de romper com a concepção assistencialista da Educação Infantil assumindo as especificidades e revendo as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, vol. 1. p. 17).

- *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, publicado pelo MEC-SEB (BRASIL, 2006a): a primeira versão do documento foi elaborada em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, baseada em Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, e tem como objetivo propiciar a descentralização administrativa, conforme preconizado na Constituição Federal, na formulação de políticas públicas para Educação Infantil. Desta forma, os principais interlocutores do documento são os gestores educacionais. Os argumentos apresentados no texto enfatizam a Educação Infantil como um direito da criança que deve ser assegurado pelo poder público na perspectiva não apenas de atender as pressões originadas pela demanda social em busca de vagas, mas possibilitar a consolidação de desta etapa de ensino, pautada

em uma concepção da criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, seres sócio-históricos, produtor de cultura e nela inseridos (BRASIL, 2006a, p.8). O próprio documento explicita que, na construção de uma nova concepção de Educação Infantil, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel importantíssimo. Segundo o documento, estes fundamentos possibilitaram a constituição de um o “trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (BRASIL, 2006a, p. 8). Apresenta ainda, um quadro com as atribuições dos diferentes níveis do governo e é concluído com a definição de diretrizes, objetivos e metas para as políticas públicas de expansão da Educação Infantil.

- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*: elaborado pelo MEC-SEB (BRASIL, 2008a), organizado em dois volumes, este documento apresenta referências de qualidade para Educação Infantil, pautadas em pesquisadores, indicando que seja utilizado pelos sistemas educacionais e instituições. A primeira edição foi publicada em 2006 com o intuito de subsidiar a descentralização administrativa no que se refere à construção coletiva das políticas públicas para a educação. No volume 1 do documento é realizada a conceituação de Parâmetro como uma referência, um ponto de partida e chegada entendido em sentido amplo. Estabelece ainda a relação de qualidade na educação infantil com a concepção de criança e de pedagogia, o debate específico no campo da educação de 0 a 6 anos, as pesquisas recentes e a perspectiva legal dos órgãos oficiais. O volume 2 trata das competências dos Sistemas de Ensino em nível federal, estadual e municipal, caracteriza a Educação Infantil quanto à organização e estabelece parâmetros de qualidade relacionados à proposta pedagógica, gestão, professores e demais profissionais que atuam nas instituições, interação entre professores, gestores e demais profissionais e infraestrutura.

- *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo MEC/SEB (2009e): a organização do documento possibilita a aplicabilidade dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, por serem específicos e

possibilitarem a quantificação. Assim, o documento destina-se às instituições constituindo-se em um instrumento de autoavaliação. Embora não apresente uma listagem de referências, este documento indica alguns aspectos que devem ser considerados na realização de um diagnóstico do atendimento na Educação Infantil, dentre eles:

[...] os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009e, p.14).

A organização do documento apresenta indicadores que podem ser entendidos como um roteiro de avaliação para as dimensões de planejamento, avaliação, multiplicidades de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, matéria e mobiliários, formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais e avaliação. Assim, os indicadores podem oferecer subsídios para a melhoria da qualidade ou até mesmo o redimensionamento da Educação Infantil.

- *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* elaborado pelo MEC-SEB (BRASIL, 2008b): o documento tem como interlocutores os envolvidos na construção participativa dos projetos arquitetônicos das instituições de Educação Infantil. Organizados em dois volumes, um deles intitulado *Encarte 1*, este documento realiza indicações de encaminhamentos para que as construções das unidades de Educação Infantil possam ser realizadas de forma mais coletiva, incluindo as necessidades e desejos da comunidade educacional. As indicações são construídas embasadas em documentos das AsBEA (Associação Brasileira dos Escritórios de Arquitetura) e do Ministério da Educação e nas contribuições de diversos autores. A perspectiva da criança como ator social é evidenciada ao apontar a necessidade da participação das crianças na proposição, recriação e exploração o ambiente, modificando o que havia sido planejado. Destaca-se ainda a orientação de que a organização do ambiente de forma a privilegiar o desenvolvimento das crianças incorporando “os valores os valores

culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo” (BRASIL, 2008b, p. 7).

No caderno principal são apresentadas as etapas dos projetos de construção e reforma das instituições, assim como os parâmetros contextuais - ambientais, funcionais, estéticos e técnicos que devem ser considerados no decorrer do processo. O *Encarte 1* aprofunda as indicações do caderno principal apresentando detalhadamente possibilidades de organização da arquitetura das instituições de forma que privilegiem as crianças de 0 a 6 anos, seu desenvolvimento integral e o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.1.2. Documentos específicos para o Ensino Fundamental

- *Projeto de Resolução, anexo ao Parecer nº 11 de 07 de julho de 2010* (BRASIL, 2010B)– Conselho Nacional de Educação¹³, este documento destina-se a normatização do Sistema Nacional de Educação. A primeira consideração que merece ser destacada neste momento, tal qual a educação infantil, refere-se à articulação com as demais etapas de ensino, ou seja, com a educação infantil e o ensino médio, e ainda, considerando a divisão interna a que o Ensino Fundamental é submetido para atender as necessidades administrativas e estruturais da oferta, apresenta-se uma preocupação com a articulação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Quanto ao aspecto estrutural o documento está dividido em seções que tratam dos fundamentos e princípios para o Ensino Fundamental, matrícula, carga horária, currículo, a especificidade do projeto político pedagógico que contemplar a organização do tempo, do espaço, gestão democrática, conteúdos, avaliação e articulação com as demais etapas de ensino enfatizando a especificidade do trabalho com os três primeiros anos do ensino fundamental. O

¹³A Resolução nº 07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, foi publicada em dezembro de 2010, sem nenhuma alteração no texto do Projeto de Resolução anexo ao Parecer nº 11/2010 – CNE. Portanto, optou-se por manter a redação visto que esta era a nomenclatura do documento disponível no momento em que a análise foi realizada. O Projeto de Resolução foi aprovado e disponibilizado em julho de 2010, porém aguardava homologação e despacho do Ministro da Educação para publicação no Diário Oficial da União.

Parecer nº11/2010 – CNE, não é um documento que possua força de lei como ocorre com a Resolução, porém este texto está fundamentado em autores que privilegiam as discussões relacionadas às condições socioculturais.

Embora no Ensino Fundamental existam estudantes de seis a 14 anos, no decorrer do texto é possível perceber uma maior preocupação com crianças nos três primeiros anos. O entendimento proposto neste texto é o de uma criança ativa, conforme se pode observar no item que recomenda aos professores

adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010b, p. 38).

Essa constatação é um avanço em relação ao ensino fundamental, pois possibilita compreender que, embora estejam no Ensino Fundamental, as crianças pequenas apresentam particularidades próprias de seu momento de vida.

- *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Fundamental* - MEC (BRASIL, 2009c). O documento construído pelo Ministério da Educação visa amparar as discussões realizadas por entidades representativas dos Sistemas de Ensino, profissionais da educação, instituições de formação de professores e pesquisadores em educação, no intuito reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, discussões essas que foram realizadas no formato de Audiências Públicas em Salvador, Brasília e São Paulo. Diante da ampliação do Ensino Fundamental e da intenção de construir uma diretriz orgânica para toda Educação Básica, o documento de subsídios busca a aproximação de elementos consolidados na Educação Infantil, como a ludicidade, a infância, o cuidar, e que são indicados como parte de um novo Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental. O documento aborda, ainda, o entendimento da educação como um direito e do ensino fundamental como a possibilidade de distribuição social do conhecimento e recriação.

- *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais* – MEC/SEB (BRASIL, 2004a): o documento é produto da sistematização das discussões

realizadas em encontros regionais da cultura. A partir dessa premissa, observa-se um dos paradoxos inerentes aos estudos da infância relacionadas às privações e a exclusão em relação ao direito à educação. Neste documento são abordadas ainda questões relacionadas ao currículo, tempos, valores, prática pedagógica, dentre outras.

Considerando a discussão apresentada, é possível inferir que os gestores educacionais são os autores deste documento. As considerações provocadas pelas questões entre os gestores foram organizadas a partir de temas: I - **educação com qualidade social**, que aborda os índices de ingresso e conclusão do Ensino Fundamental como um das justificativas para ampliação e também algumas limitações observadas na **organização do espaço, do tempo** escolar e no entendimento do **currículo**. Aponta ainda que uma **escola** firmada **como polo gerador e irradiador de conhecimento e cultura** em que o **desenvolvimento** do aluno, compreendido em suas **múltiplas dimensões**, torna-se referência para organização do tempo e do espaço na escola. Esses aspectos são considerados significativos para a construção de uma “Escola com Qualidade Social”; II – ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: neste tema apresenta-se o amparo legal para a ampliação, inclusive, com a utilização de elementos da Diretriz de Educação Infantil para revisão da proposta pedagógica e a especificidade da inclusão da criança com seis anos; III – **Organização do Trabalho Pedagógico** como princípio coletivo e que possibilita a formação do professor para o atendimento da criança com seis anos. Ao longo do texto evidencia-se a preocupação da equidade em relação ao acesso das crianças de classes menos favorecidas ao Sistema Educacional, bem como a qualificação da aprendizagem.

- *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade, MEC/SEB (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007)*: este foi o primeiro documento a apresentar discussões teóricas cujo objetivo foi fortalecer o processo de debate de professores e gestores sobre a infância na Educação Básica e subsidiar a implementação da política de ampliação. Apresenta orientações organizadas na perspectiva do respeito às **crianças como** sujeitos da aprendizagem. O documento constitui-se em uma coletânea de textos cujos autores, na sua maioria, possuem considerável reconhecimento acadêmico no campo de

estudos da infância. Os textos que tratam das **especificidades da infância**, do brincar, das diversas expressões da criança, das áreas de conhecimentos, **alfabetização e letramento**, **avaliação** e a **organização do trabalho pedagógico**, mesmo escritos por diferentes autores, articulam-se pela coerência no entendimento de criança, da infância e da escola onde a criança possa viver as especificidades da infância ao mesmo tempo em que se apropriam de conhecimentos que constituem o Ensino Fundamental e também do referencial teórico da psicologia, filosofia, pedagogia, história, da linguística e inclusive da sociologia da infância.

- *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*, publicado pelo MEC-SEB (BRASIL, 2009d): este documento visa subsidiar gestores educacionais, Conselhos de Educação e comunidade escolar no processo de implantação do novo Ensino Fundamental. Por tratar-se de um documento de caráter instrumental não são apresentados referenciais teóricos que o fundamentam porém é possível compreender que sua constituição ancora-se na mesma perspectiva teórica dos outros documentos publicados pelo MEC sobre o assunto. Assim, apresenta todo embasamento legal que normatiza a etapa de ensino seguida de todos os **encaminhamentos necessários** para regulamentar a oferta. Ao final do documento apresenta-se, ainda, um rol de perguntas e respostas frequentemente realizadas ao MEC. Entre os questionamentos prevalecem questões referentes à transferência, matrículas, nomenclatura, **formação de professores**, **currículo**, **organização das turmas** e **livros didáticos**.

3.1.2. Documentos que regulamentam o Sistema Estadual de Ensino do Paraná

O Conselho Estadual de Educação, diante de sua competência em normatizar a oferta da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades¹⁴, exara as deliberações para Educação Infantil e Ensino Fundamental. As deliberações que normatizam as duas etapas de ensino no Paraná foram

¹⁴ No documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* apresenta-se uma tabela com a definição das competências dos diferentes níveis de governo. Em âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação tem a competência de normatização.

concebidas a partir de debates públicos com gestores educacionais e a sociedade civil.

3.1.2.1. Documentos específicos para a Educação Infantil

- *Deliberação nº02/2005* – Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2005) define normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. O documento inicia com a apresentação dos **princípios e objetivos**, organização da oferta e **elementos para construção da proposta pedagógica** que deve ser pautada no trabalho coletivo que proporciona a constituição de conhecimentos e valores pela e com a criança, o **contato com as múltiplas linguagens**, o **jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem**, a **observação, o respeito e a preservação da natureza e o estímulo à criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural**. Ainda quanto à proposta pedagógica, a deliberação define os itens que obrigatoriamente devem compor a proposta pedagógica: as **concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem**, a **articulação entre as ações de cuidar e educar, as características e as expectativas da população a ser atendida, a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos**, regime de funcionamento preferencialmente de forma ininterrupta durante o ano civil, parâmetros de organização dos grupos, **seleção e organização de conteúdos**, conhecimentos e atividades, **articulação** da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, **avaliação e formação** continuada dos professores. A deliberação para Educação Infantil define ainda parâmetros de **organização do tempo e de espaço** e encerra com apresentação de encaminhamentos para os casos de irregularidades.

3.1.2.2. Documento específico para o Ensino Fundamental

- *Deliberação nº03/2006* – Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2005): define as normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Fundamentado em documentos elaborados pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional e Estadual de Educação, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e autores do campo da educação, a deliberação tem caráter mandatório complementando a legislação nacional, e apresenta **objetivos, princípios** e indica que diante da ampliação deve-se prever a **reorganização do tempo e espaço**, a **formação dos professores** e a redefinição da proposta pedagógica de forma que garanta a **articulação família-escola-comunidade**, e explicita os itens obrigatórios que são os mesmos definidos para a proposta pedagógica da Educação Infantil, com exceção da **articulação entre as ações de cuidar e educar** e o regime de funcionamento ininterrupto. Embora este documento não apresente grandes influências dos fundamentos teóricos da educação para a infância ao definir os itens que compõem a proposta pedagógica, solicita-se a explanação das concepções de infância e não de uma única concepção, fato que denota a compreensão da existência de múltiplas infâncias construídas a partir das condições sociais, culturais e históricas nas quais as crianças vivenciam sua infância.

3.1.3. Documentos destinados à rede municipal de Curitiba

3.1.3.1. Documentos específicos para a Educação Infantil

- *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 2, Educação Infantil* (CURITIBA, 2006a). Observa-se no histórico do documento que sua construção foi mobilizada pela necessidade constatada nas Instituições de

Educação Infantil e foi pautada em estudos e reflexões realizadas na Secretaria Municipal de Educação e também nos CMEIs e Escolas. Inicia-se com o histórico da Educação Infantil no município de Curitiba, inclusive, com indicações das concepções que permearam a oferta da Educação Infantil em diferentes momentos. A oferta reduzida de pré-escola por volta de 1968 era considerada uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, baseada em atividades de brincadeiras, desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de hábitos e atitudes. Em 1975, o caráter compensatório da Educação Infantil ganha espaço e o trabalho funda-se na perspectiva de que as crianças possuíam carências que precisavam ser supridas. A década de 1980 iniciou-se marcada pela perspectiva assistencial, que percebia a instituição como uma possibilidade de que as crianças pudessem “receber alimentação, cuidados de higiene, atendimento médico e odontológico, além de orientações em atividades que ajudariam no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, de forma harmoniosa e integral.” (CURITIBA/SMCr/IPPUC, 1992, p. 5). Segundo o documento, a partir de 1990 a intenção educacional passou a permear a proposta assistencial que predominava na Educação Infantil. Em 1994, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação passa a incorporar as contribuições teóricas de Leontiev, Brazelton, Kamii, Elkonin e Lapierre, adotando uma perspectiva sócio-histórica e também os fundamentos da psicomotricidade relacional. Propõe, ainda, uma reflexão a respeito da Educação Infantil no momento atual e descreve as perspectivas futuras, destacando a construção coletiva de uma proposta para a Educação Infantil. As Diretrizes Municipais apresentam ainda a abordagem conceitual sobre os **eixos norteadores da Educação Infantil**, a infância, a articulação de **tempos e espaços, brincadeira**, o profissional, **planejamento, avaliação, adaptação e currículo**. O currículo é concebido a partir dos **objetivos** propostos para Educação Infantil nas diferentes idades quanto à identidade, relações sociais e naturais, linguagens e pensamento lógico-matemático.

- *Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (CURITIBA 2009a): destinado aos profissionais das instituições de Educação Infantil, o documento é apresentado como referência para a autoavaliação dos Centros de

Educação Infantil. Constituído na mesma perspectiva dos Indicadores Nacionais, estrutura-se **a partir de direitos fundamentais das crianças**, alguns deles já apresentados no documento “Critérios para o Atendimento em Creches **Direitos Fundamentais das Crianças**”, como o direito a um **espaço** organizado, aconchegante, seguro e desafiador, o direito a brincadeira, entre outros. No documento, cada um dos direitos desdobra-se em indicadores. Um exemplo é o direito ao espaço, que se configura em critérios de segurança, saúde, conforto e estética, flexibilidade, interação e acessibilidade. Ao final do documento são anexadas sugestões de brincadeiras, materiais de áudio e livros que podem ser trabalhados com as crianças.

3.1.3.2. Documento específico para o Ensino Fundamental

- *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 3 Ensino Fundamental* (CURITIBA, 2006b): o documento apresenta o histórico da construção das Diretrizes Municipais, iniciada pela necessidade apresentada pelas instituições de reavaliar as diretrizes, constituída de momentos de estudo e reflexão realizados na Secretaria Municipal de Educação e também nas escolas. Na sequência, apresentam-se considerações conceituais acerca da organização do tempo e do espaço no Ensino Fundamental e do currículo para essa etapa de ensino. Em relação ao currículo, indica-se a organização a partir das áreas do conhecimento (Ciências Naturais, Educação Física, Ensino da Arte, Geografia, Ensino Religioso História, Língua Estrangeira Língua Portuguesa e Matemática).

Para cada uma das áreas, a partir de autores específicos, são abordados os fundamentos teórico-metodológicos de cada disciplina, seguido de quadros com objetivos, critérios de avaliação e conteúdos destinados a cada ciclo de ensino.

Os encaminhamentos de Ciências Naturais são construídos com vistas a proporcionar ao cidadão em formação a constituição do pensamento científico a respeito do ecossistema, desvelar a ciência e a tecnologia, apresentando-as como atividades humanas, historicamente produzidas, proporcionando uma visão crítica

sobre a natureza da ciência e seu papel na sociedade, gerando representações de como os seres humanos entendem o Universo, o espaço, o tempo, a matéria e a vida.

As orientações para a Educação Física escolar são construídas no intuito de propiciar o acesso a um conhecimento organizado a respeito da cultura corporal, permitindo o desenvolvimento pessoal, a participação na sociedade, bem como a vivência de valores e de princípios éticos e democráticos.

O ensino de Arte tem sua concepção fundada no entendimento de que a escola tem incumbência de propiciar uma educação estética que amplie o universo das experiências dos alunos.

A proposta do ensino de Geografia apresenta o entendimento de que a Geografia estuda a dinâmica da sociedade (relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os seres humanos) e a da natureza (relações estabelecidas entre os elementos naturais: água, ar, solo, vegetação e relevo), e as relações entre ambas.

A proposta destinada ao Ensino Religioso é apresentada com o objetivo de propiciar o conhecimento sobre o fenômeno religioso por meio da análise e compreensão das diferentes manifestações do sagrado presentes na realidade sociocultural do educando.

Os conteúdos e objetivos do ensino de História possibilitam o entendimento do conhecimento histórico como a compreensão dos processos históricos das formações sociais, bem como a compreensão dos sujeitos históricos.

As orientações para a disciplina de Língua Estrangeira propõem a aquisição da língua estrangeira como uma possibilidade de comunicar-se, aproximar-se e interagir com o mundo, e como ferramenta auxiliar na comunicação intercultural, na atuação social, no uso da tecnologia, entre outras possibilidades.

Em relação à Língua Portuguesa, o quadro teórico é amplo e conta com autores representativos na área, que apontam para o ensino da língua materna considerando sua função social.

O ensino de Matemática assume uma perspectiva de estudo da compreensão, interpretação e descrição de fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem da matemática, no intuito de compreender e interpretar o mundo.

3.2. ANALISANDO OS DOCUMENTOS

No decorrer da análise foram levantados elementos constitutivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os elementos foram sistematizados de forma a identificar a existência de alguns elementos em apenas uma das etapas, como os cuidados com a alimentação e o direito à proteção que aparecem apenas na educação infantil. O documento *Crítérios de atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* apresenta recomendação quanto ao cuidado com a alimentação das crianças que abrange o respeito às preferências, ritmos e hábitos alimentares, a disponibilidade de água filtrada sempre acessível, inclusão de alimentos frescos no cardápio, a informação às famílias sobre a alimentação das Crianças, entre outras (BRASIL, 2009f). Em relação ao direito à proteção, o Art. 8º, parágrafo 1º inciso X da Diretriz Curricular Nacional específica para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) indica que as propostas pedagógicas devem prever organizações de trabalho que assegurem a dignidade da criança e também sua proteção contra qualquer forma de negligência e violência seja física ou simbólica, no interior da instituição ou praticadas pela família. No Ensino Fundamental a garantia da aprendizagem como produto da ação pedagógica pautada no princípio da continuidade. Neste sentido, a aprendizagem assume a função de regular a organização do ambiente, o compromisso dos professores e demais profissionais, o atendimento às necessidades específicas dos alunos por meio de abordagens apropriadas e a contextualização dos conteúdos, conforme define o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b).

Outros elementos emergem em ambas as etapas, porém com perspectivas diferenciadas, como o currículo, a relação com a família, a articulação entre as ações de cuidar e educar, a organização do tempo e espaço. E outros, ainda, são tratados na mesma perspectiva como a construção da proposta pedagógica, o perfil e a formação do professor. Estes elementos, bem como as perspectivas com que são abordados, serão demonstrados na sequência.

A primeira consideração a ser realizada nesse processo refere-se ao esforço do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação em conceber a Educação Básica como uma unidade harmônica entre as etapas e modalidades de ensino que a compõe e, em consolidar uma unidade para Educação Básica propondo os princípios éticos, políticos e estéticos com embasadores da para Educação Infantil e também para o Ensino Fundamental. É possível perceber esse esforço na Resolução nº 04/2010 – CNE:

Art. 24 – Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, [...] (BRASIL, 2010a).

A busca pela consolidação da Educação Básica mais coerente e **sem rupturas** não indica, contudo, a anulação da especificidade das etapas de ensino conforme se pode observar a seguir.

3.2.1. Elementos que se diferem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

3.2.1.1. Objetivos

O desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade constitui-se no principal **objetivo** da Educação Infantil, afirmado em todos os documentos relativos a essa etapa de ensino e reafirmado na Resolução nº 05/2009 – CNE (que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil). Outros objetivos, que podem ser entendidos como **complementares**, são apontados em outros documentos e somam-se na construção da identidade da Educação Infantil. Neste sentido, a articulação entre o **cuidar e o educar** como norteadora do

trabalho pedagógico da educação infantil ocupa destaque nos documentos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil são definidos como **objetivos** para essa etapa de ensino garantir para a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b).

Considerando a indicação apresentada nas Diretrizes da Educação Básica de que o Ensino Fundamental **prolonga os objetivos** da Educação Infantil e a análise dos documentos do Ensino Fundamental, torna-se possível a identificação dos objetivos que são próprios para a etapa de ensino. No Projeto das Diretrizes específicas para o Ensino Fundamental é **explícito o intuito de desenvolver** o educando assegurando uma formação comum com “...acesso aos conhecimentos e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, e fornecendo meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (BRASIL, 2010b, p. 31). Segundo esse mesmo documento, o objetivo no Ensino Fundamental será alcançado mediante o da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade, a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo e ainda, o **fortalecimento dos vínculos de família**, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Conforme afirmação realizada anteriormente, no ensino fundamental a escola assume a responsabilidade de oferecer aos alunos **meios** de progredir no trabalho e estudos superiores. Esses meios referem-se ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, tecnologia, a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores como instrumentos de uma visão crítica de mundo e ainda o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca. Portanto, o ensino fundamental trabalha com a perspectiva **do que o aluno será no futuro**. A Educação Infantil

assenta-se no desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, mas sem o compromisso de prepará-la para o Ensino Fundamental.

A concepção de criança posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) define-a como sujeito histórico e de direitos que constrói a identidade pessoal e coletiva a partir das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia.

A criança é concebida, ainda, como produtora de cultura, pois brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. Entendê-las como sujeito de direitos é assegurar que possam usufruir de igualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais, a vivência da infância e a indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009a). É pertinente destacar ainda que a criança tem direito de ser ouvida, expressar seus pensamentos, fantasias, lembranças e sentimentos (BRASIL, 2009f).

A prática cotidiana nas Instituições deve considerar a criança em sua totalidade, como ser humano integral observando suas especificidades, seus ritmos, seus anseios, e as diferenças que existem entre elas e considerando, conforme indica Brasil (2006), que elas possuem uma forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Outras questões que devem ser privilegiadas na Educação Infantil referem-se ao desenvolvimento da autonomia a fim de que as crianças possam participar ativamente das situações coletivas do cotidiano e o incentivo à curiosidade, ao encantamento, ao questionamento que lhes possibilite a exploração de conhecimentos do mundo físico e social.

No Ensino Fundamental o sujeito aluno ingressa ainda criança aos seis anos de idade e conclui como um adolescente. Nesta perspectiva, os documentos que orientam a entrada da “criança” aos seis anos de idade a concebem da mesma forma que na educação infantil, porém os documentos que normatizam o Ensino Fundamental como um todo (estudantes de 6 a 14 anos) compreendem o “**aluno**” como centro do planejamento curricular, sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivência, produzindo cultura e construindo sua

identidade pessoal e social (BRASIL, 2010b). Observa-se que nos documentos do Ensino Fundamental o termo “criança” passa a ser substituído pelo termo “aluno”. Para Sacristán (2005), esses dois conceitos são construídos socialmente por meio de discursos relacionados às formas de estar e trabalhar com estes sujeitos. Assim, o conceito de aluno representa uma categoria dos sujeitos escolarizados dos quais se espera comportamentos usuais e homogêneos das instituições escolares. Na perspectiva desse mesmo autor, o conceito de criança, por sua vez, está relacionado ao entendimento de que estes sujeitos vivem suas vidas em condições reais e, portanto, influenciados pelas condições sociais e históricas. O Projeto de Diretrizes propõe, ainda, que o **aluno**, enquanto sujeito de direitos, o qual **tomará parte ativa** nas discussões e implementação de normas que regem a escola e “dentro das condições próprias da idade, mesmo crianças menores poderão manifestar-se sobre o que gostam na escola e a respeito da escola que sonham” (BRASIL, 2010c, p.18).

Quanto ao desenvolvimento, entende-se que a faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental está marcada por interesses próprios relacionados aos aspectos físico, emocional, social e cognitivo, e deve ser compreendido como um processo contínuo marcado por tempos e ritmos diferentes para cada um realizar toda e qualquer aprendizagem. Essa diversidade de ritmos deve ser considerada na organização do Ensino Fundamental.

3.2.1.2. Brincar

Definido como um dos eixos orientadores da Educação Infantil, a brincadeira é concebida como uma forma privilegiada das crianças conhecerem o mundo, considerando-as em sua totalidade e observando suas especificidades (BRASIL, 2006). Segundo os *Referencias Curricular para a Educação Infantil* (1998), durante a brincadeira a criança constrói o domínio da linguagem simbólica, apropria-se de elementos da realidade e lhes atribui novos significados, usa a imaginação, assumem diferentes papéis e transforma os conhecimentos que já possui.

Os adultos/professores também são atores das situações de brincadeira na Educação Infantil. Conforme Brasil (1998), eles possibilitam que as brincadeiras aconteçam, ajudam a estruturar o campo das brincadeiras ofertando determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, definem os espaços e tempos para as brincadeiras. Baseado na observação das brincadeiras das crianças os professores podem avaliar os diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças e ainda, intervir em determinadas situações oferecendo objetos, brinquedos ou informações que possam ampliar a exploração das crianças ou apresentar brinquedos novos. Na estruturação das brincadeiras o professor escutará qual é de interesses das crianças, poderá propor brincadeiras e participar das brincadeiras sempre que as crianças solicitarem/convidarem. Possibilitar que as crianças brinquem também significa organizar os espaços físicos, equipamentos e materiais de forma que as crianças possam ter acesso sempre que tiverem vontade. Considerando que por meio da brincadeira as crianças têm acesso a diferentes experiências, faz-se necessário possibilitar as brincadeiras com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos, sendo pertinente estimular ainda, brincadeiras ao ar livre, brincadeiras tradicionais (BRASIL, 2006). A brincadeira deve ser entendida como uma atividade democrática, sem separá-las em brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

A brincadeira no Ensino Fundamental foi abordada no documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos:*

o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação das crianças, assim como as novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 35).

Neste mesmo documento aponta-se para existência de uma ruptura entre a concepção de brincadeira como atividade humana criadora, pilar das culturas da infância, e muitas propostas pedagógicas que conferem a brincadeira um caráter instrumental destinado ao ensino de conteúdos. Destaca-se que entender a **brincadeira e o jogo como recursos pedagógicos** pode excluir requisitos mínimos que configuram a atividade como brincadeira, como o fato de ser livre, espontânea, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados (BEAUCHAMP;

PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 43). Assim, a indicação é recuperar a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental por meio de jogos e situações que ao mesmo tempo permitem a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e não apenas mais um exercício relacionado aos conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Nesta perspectiva, o significado da brincadeira como experiência de cultura deve ser o foco de sua incorporação nas práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto para as Diretrizes do Ensino Fundamental indica a pertinência de admitir possibilidades de atividades mais prazerosas e desafiadoras. São propostas para essas atividades o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento (BRASIL, 2009b).

3.2.1.3. A Interação

A **interação** é uma das mais importantes estratégias para promoção da aprendizagem, conforme se pode observar nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e constitui-se em um dos **eixos norteadores** dessa etapa de ensino. Nas situações de interação com outros sujeitos, as crianças podem **desenvolver** os conhecimentos confrontando-os e reformulando-os. As crianças aproveitam a companhia das crianças maiores e dos adultos para desenvolver habilidades e **competências**, e também aprendem ajudando a cuidar dos bebês ou crianças menores.

O eixo interação como parte do Ensino Fundamental foi abordado apenas no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Neste documento não apenas a interação, mas também as múltiplas formas de diálogo constituem-se em eixos do trabalho pedagógico,

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade (BRASIL, 2004, p.16).

Porém, nos documentos posteriores, não é possível perceber a interação na perspectiva apresentada acima, a abordagem passa a ser de atividades coletivas ou então o incentivo para participação de organizações e agremiações (alunos maiores), conforme se pode observar no Projeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

3.2.1.4. Matrícula

Considerando que a Educação Básica como um todo se constitui em direito do cidadão, o poder público é responsável pela garantia da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ou seja, a oferta de ambas as etapas é obrigatória. As duas etapas diferenciavam-se em relação à matrícula. Para o Ensino Fundamental a matrícula, assim como a frequência, é **obrigatória**, e neste sentido busca garantir que todas as crianças entre 6 e 14 anos possam usufruir de seu direito à educação.

Na Infantil, por sua vez, até a promulgação da Resolução nº 05/2010, que define a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos, o atendimento gratuito era um **direito** da criança e uma opção da família e desta forma, muitas vezes, essa etapa de Ensino não foi considerada prioridade pelo poder público, implicando na insuficiência do número de vagas, situação que demonstra que nem todas as crianças têm seu direito à Educação Infantil assegurado. A determinação de obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, por ser recente ainda, não foi regulamentada pelo Conselho Estadual da Educação para implementação na totalidade das instituições, mas aponta para uma questão

relevante às discussões da Educação Infantil em que o direito da criança à educação mediante ao atendimento de toda demanda existente só será assegurado pela obrigatoriedade da matrícula, situação que retira da família a decisão de matricular ou não seu filhos na Educação Infantil.

3.2.1.5. Currículo

O **Currículo** na Educação Infantil é entendido como um conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nessa perspectiva, deve-se garantir o **acesso** a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil indica-se que a instituição deve possibilitar: a imersão no domínio das **diferentes linguagens** como oral, escrita, plásticas, simbólicas, musicais, corporais, teatral, representação gráfica, e outras (BRASIL, 1998, 2009e; CURITIBA, 2009a); por meio de experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social e também à natureza; possibilitar o relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. No documento que subsidiou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil, indica-se que as práticas pedagógicas que constituem o currículo para esta etapa de ensino devem ter como eixo articulador a experiência com a cultura que envolvem, necessariamente, conhecimentos, afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso.

O currículo do Ensino Fundamental está diretamente relacionado com a aprendizagem que deve ser válida a partir do ponto de vista do **desenvolvimento pessoal** e também das **exigências sociais**. Conforme propõe os documentos, o currículo compreende conhecimentos historicamente construídos e também **valores** que o **instrumentalizam** para vida em sociedade. Os conhecimentos originam-se das disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (BRASIL, 2010b). Ainda, em relação aos conteúdos, a redação do texto não é direta quanto à organização, pois estabelece que os conteúdos articulam-se com as áreas de conhecimento que por sua vez serão divididos em componentes curriculares obrigatórios. Neste documento, são nominados componentes curriculares obrigatórios as disciplinas que tradicionalmente compõe o currículo. A **centralidade do currículo no conhecimento** é percebida principalmente nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 3 Ensino Fundamental*, em que se apresenta uma breve discussão conceitual quanto a **organização do tempo** que deve possibilitar que o estudante estabeleça relações consideradas essenciais para o desenvolvimento da atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem e **do espaço** como centro da organização do processo pedagógico, no qual vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Na sequência desta discussão inicia-se aproximadamente a discussão central do documento que abrange 260 páginas de definição de objetivos e conteúdo para cada série/ciclo do Ensino Fundamental.

3.2.1.6. Relação entre a família e a Instituição Educacional

A relação da família com a Instituição Educacional assume um papel diferenciado e mais representativo na Educação Infantil que tem como **objetivo**

complementar a ação da Família e da comunidade. Nesse sentido, o diálogo com as famílias deve ser pautado no respeito e na valorização de suas formas de organização. No intuito de possibilitar uma participação mais efetiva da família no acompanhamento de seus filhos o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* indica a organização de momentos de formação continuada para apoiar tecnicamente as famílias para a **participação**. A relação com a família envolve ações de organização da proposta pedagógica, avaliação institucional, acompanhamento da criança quanto ao crescimento e desenvolvimento físico, calendário de vacinação, condições de saúde, alimentação e participação em atividades das crianças. No documento *Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos da criança* são apresentadas algumas indicações de que as atitudes de recepção da família na instituição implicam na forma como a criança se sente nesse espaço.

Quanto à relação da família no Ensino Fundamental, é possível perceber que nos primeiros documentos, anteriores a implantação, a família era entendida como partícipe nas decisões que envolvem a organização do Ensino Fundamental:

[...] desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas. (BRASIL, 2004, p.16).

Porém, a **participação da família perde espaço** nos documentos posteriores em que a participação restringe-se ao “cultivo de diálogo e relações de parceria com as famílias” (BRASIL, 2010b) e a necessidade de “forte articulação da unidade escolar com a família e os alunos no estabelecimento das normas de convívio social na escola” (BRASIL, 2010c).

Em relação à gestão da instituição e tomadas de decisões pedagógicas e administrativas, a Diretriz Curricular Nacional para Educação Básica define que o projeto político-pedagógico deve contemplar os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa, por meio da atuação dos órgãos colegiados e representação estudantil. Entre os órgãos colegiados os Conselhos Escolares, conforme indicação apresentadas no portal do Ministério da Educação, deve ser

constituído por representações de pais, estudantes, professores, funcionários, membros da comunidade e o diretor da escola. O documento Conselhos Escolares: Uma Estratégia para a Gestão Democrática da Escola Pública (BRASIL, 2004) apresenta como função dos conselhos mostrar aos dirigentes as expectativas da comunidade escolar em relação à instituição e, por conta disso, precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade.

3.2.1.7. Articulação entre as ações de cuidar e educar

A articulação entre as ações de cuidar e educar constitui-se em um dos **objetivos** da educação Infantil, presente em todos os documentos destinados a este nível de ensino. A perspectiva assumida entende o cuidar e o educar como indissociáveis de todas as ações dirigidas às crianças, pois mesmo quando **brincam autonomamente**, as crianças não ficam sem a atenção e o cuidado dos adultos que **visam sua proteção e bem-estar**. O cuidado presente na Educação infantil relaciona-se à proteção, saúde, alimentação, higiene, respeito, atenção, liberdade, dignidade, confiança, convivência, interação, ou seja, o cuidado é inerente a todos os momentos que envolvem as crianças em suas diferentes dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A proposta de inserção da articulação entre as ações de cuidar e educar no Ensino Fundamental **é mais tímida**, esse elemento é abordado em alguns documentos como o *Projeto das Diretrizes específicas do Ensino Fundamental e Passo a passo para o processo de implantação*, visivelmente **na tentativa de aproximação com as concepções da Educação Infantil**. No documento que define os **passos para a implantação** a articulação é compreendida atrelada ao desenvolvimento da criança e no Projeto das Diretrizes as ações são tratadas de forma indissociável no intuito de assegurar a **aprendizagem o bem-estar** e o **desenvolvimento** do aluno. Porém, na Deliberação nº03/06 do Conselho Estadual de Educação, este item não é definido como um dos itens que obrigatoriamente

deveriam compor a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

3.2.1.8. Alfabetização e Letramento

Outro aspecto que deve ser destacado na comparação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental refere-se aos processos de **alfabetização e letramento** que, segundo os documentos devem ser tratados de forma diferenciada nas duas etapas de ensino. Na Educação Infantil o trabalho com a linguagem oral e escrita é concebido em perspectiva de possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009a, p.4). A linguagem oral e escrita apresenta uma possibilidade de experiência cultural agradável, variável e estimulante, conforme preconiza os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, da mesma forma que deve acontecer com as outras linguagens. No cotidiano das instituições **este trabalho é traduzido em atividades** de rodas de conversa, entrevistas, recados, notícias, ouvir a leitura de diferentes tipos de texto, ouvir e cantar melodias folclóricas, cantigas de roda, rimas, parlendas e observar a vivência da função da leitura e escrita em diferentes suportes, para as crianças maiores possibilita-se situações lúdicas que proporcionem o reconhecimento do próprio nome, tentativas de escrita (não convencional), produção de textos coletivos registrados pelo professor e a realização de jogos com o alfabeto móvel (CURITIBA, 2009b).

Diferente da Educação Infantil, o Ensino Fundamental deve **assegurar** a alfabetização e letramento no decorrer dos três primeiros anos, conforme define o Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Ensino Fundamental. Considerando que o tempo necessário ao processo de alfabetização e letramento está fortemente relacionado ao convívio com a linguagem escrita e aos usos sociais feitos nos ambientes familiares, comumente, são necessários mais que duzentos dias letivos para garantir consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras

áreas do conhecimento. Neste sentido, no Projeto de Diretrizes bem como no Parecer nº 11/2010 indica-se a organização de um Ciclo da Infância que prime pela continuidade sem interrupções decorrentes de possíveis **repetências**. A Alfabetização e o Letramento no Ensino Fundamental não se constituem apenas em uma exigência do Sistema, mas principalmente um direito que deve ser assegurado a todas as crianças (BRASIL, 2009c). Quanto às orientações que se efetivam no cotidiano escolar, o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, indica a responsabilidade da educação escolar centrada na **ampliação das experiências que as crianças já vivenciaram**, assegurando aos estudantes a vivência **sistemática** de leitura, compreensão e produção de textos diversificados. A proposta é de que essa prática aconteça de forma mais lúdica e prazerosa à criança. O fundamento teórico que norteia a orientação deste documento parte do entendimento proposto pela Prof^a Magda Soares de que devem acontecer de forma articulada os processos que correspondem a aquisição da tecnologia da escrita (a escrita alfabética e as habilidades para ler e escrever) e o exercício efetivo e competente da tecnologia (situação em se precisa ler e escrever textos reais).

3.2.1.9. Tempo e espaço

Tempo e espaço são elementos que na maioria dos documentos são abordados conjuntamente, porém para uma comparação mais eficaz neste momento tempo e espaço serão abordados separadamente.

3.2.1.9.1 Tempo

A concepção de tempo observada nos documentos abrange as indicações do tempo letivo traduzidas na obrigatoriedade de carga horária e definição do

calendário, tempo da criança relacionado aos seus ritmos e a organização do tempo em atividades diárias ou em planejamentos com um período maior de duração.

O tempo na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencialmente educativo que pode facilitar ou cercear os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil indica que:

A **organização do tempo** deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, com atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 73).

Quanto à oferta, a educação infantil pode ocorrer em período diurno parcial (mínimo de 4h) ou integral (igual ou superior à 7h) sem exceder o tempo que as crianças passam com a família. O período de atendimento amplia-se considerando a demanda real e as características da comunidade a ser atendida (BRASIL, 2006), entretanto, “a frequência em tempo integral não pode ser correlacionada a melhores resultados para as crianças em comparação ao meio período” (BRASIL, 2008a, p.27). Quanto à organização das crianças a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê no art. 29 uma divisão da Educação Infantil em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos.

Ainda em relação ao tempo é pertinente considerar os **tempos/ritmos** de **cada criança** em atividades que não as force a longos períodos de espera, que lhes possibilite descansar, ir ao banheiro, beber água (BRASIL, 2009d).

As indicações realizadas nos documentos que normatizam o Ensino Fundamental quanto ao tempo, preconizam **a mobilidade e a flexibilização tendo o aluno como referência**. Obrigatoriamente cada ano letivo do Ensino Fundamental terá no mínimo 800 horas de duração distribuídos em 200 dias de conforme propõe a LDB nº9394/96, porém os últimos documentos publicados sinalizam para a ampliação da jornada escolar com vistas à integralização que não represente apenas a sobreposição do tempo, mas a utilização do mesmo no “acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento de aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes lazer e esporte, tecnologias da comunicação e

informação [...]” (BRASIL, 2010c).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração representa uma visível modificação do tempo, nesse sentido entende-se que ingressando um ano **mais cedo** as crianças tenham um tempo maior necessário à consolidação das aprendizagens principalmente da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009c), alcançando um maior nível escolaridade.

A flexibilidade de tempo incentivada nos documentos legais abrange como possibilidades de organização as séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência ou outros critérios sempre considerando os interesses da aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). A possibilidade de uma subdivisão regulada pelo processo de Alfabetização e Letramento, denominada nos documentos como ciclo da infância, constitui-se em um ciclo de três anos não passíveis de interrupção em que os diferentes ritmos dos alunos seriam mais respeitados.

3.2.1.9.2. Espaço

O elemento espaço, na Educação Infantil, constitui-se também em um elemento essencialmente educativo, devendo estar sempre organizado para “favorecer as interações e confrontos das crianças entre si – favorecendo a cultura de pares -, das crianças com os adultos – ambos experimentando a descoberta de ensinar e de aprender [...]” (BRASIL, 2009b, p. 19), facilitar as brincadeiras espontâneas e interativas, possibilitar a movimentação e exploração corporal, ter momentos de contato com livro e leitura, e ainda proporcionar momentos de individualidade e descanso. A definição da altura de janelas, a manutenção do espaço livre de objetos quebrados ou perigosos são algumas exigências da organização do espaço que podem ser facilitadores da ação de cuidar. Devido à grande importância educativa que o espaço assume na Educação Infantil, são construídos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura que apontam detalhadamente

possibilidades de construção e organização do espaço voltados ao desenvolvimento **e bem-estar**.

Os espaços externos também são de grande importância para implementação da proposta pedagógica na educação infantil, **pois** possibilitam brincadeiras diferenciadas, contato com a natureza e movimentos como correr, pular, saltar. Além de espaços externos na própria instituição, outros espaços do entorno da instituição, como parques, jardins, praças e zoológicos podem ser utilizados para realização de atividades com as crianças.

Em relação ao Ensino Fundamental a orientação proposta nos documentos legais é tímida e genérica, aborda a necessidade de reorganização, adequação de mobiliários e equipamento, porém não são feitas indicações precisas de quais parâmetros devem ser utilizados nessa reorganização. Quanto aos espaços externos o Projeto das Diretrizes recomenda a utilização de espaços sociais e culturais do entorno da escola.

3.2.1.10. Acolhida

A acolhida pode ser percebida como um elemento que compõe a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com perspectivas diferentes. Na Educação Infantil **acolher** relaciona-se a recepção e despedida calorosa com atenção especial no período de ingresso em que as crianças podem trazer um objeto especial que lhe de segurança, admitindo-se também a permanência de um familiar no início do período de adaptação.

No Ensino Fundamental acolher está atrelado ao respeito, recebendo alunos de diferentes grupos sociais e buscando formas de trabalho que melhor atendam as suas características cognitivas e sociais. No texto do Parecer nº11/2010 – CNE, acolher significa ainda garantir ao aluno as aprendizagens propostas no currículo.

3.2.1.11. O papel do Professor

A formação inicial de professores, para ambas as etapas de ensino, conforme estabelece a LDB nº 9394/98, dar-se-á em curso superior de pedagogia admitida como formação mínima à ofertada em nível médio na modalidade normal. Deve ser assegurado a todos os professores formação/aperfeiçoamento continuado como forma de valorização profissional assim como ingresso por concursos e plano de carreira.

O aperfeiçoamento profissional está relacionado ao aprofundamento de conhecimentos específicos às etapas de ensino em que atuam, como também o acesso a novos conhecimentos oriundos de pesquisas na área de educação.

O documento de subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil (2009b) apresenta como especificidades do professor que atua neste nível de ensino: reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecer e respeitar os direitos das crianças e dominar os instrumentos teórico-práticos necessários a sua atuação na organização de rotinas que devem ser ao mesmo tempo constantes e flexíveis, atenção as necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono), organização dos ambientes de que sejam acolhedores e desafiadores para as crianças, planejamento de atividades de ampliação das experiências culturais, garantia da participação das crianças no dia a dia e estar disponível à escuta das crianças.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais apresenta indicações do perfil esperado do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesta organização “É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo” (BRASIL, 2004, p.25).

No projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental apresenta-se a necessidade de que os professores tenham uma

organização de tempo para que possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações de modo articulado, participar das ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade. Em relação a atuação direta com os alunos indica-se que os professores, no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas considerem a diversidade sociocultural, as desigualdades de acesso a bens culturais, os diferentes interesses do grupo de alunos e as características do desenvolvimento e, desta forma, ter avanços mais significativos no processo de ensino e aprendizagem. Os três primeiros anos demandam ainda que os professores planejem seu trabalho de forma que as crianças tenham maior mobilidade na sala de aula, tenham a possibilidade de explorar as diferentes linguagens artísticas e de utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010b, p.38).

3.2.1.12 Avaliação

Os procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e do **desenvolvimento** das crianças constituem a avaliação sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, conforme propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como meio de garantir os processos de aprendizagens e criação de estratégias adequadas aos momentos de transição vividos pelas crianças.

Do ponto de vista dos **procedimentos**, a observação das atividades, brincadeiras e interação das crianças no cotidiano, assim como a utilização de relatórios, fotografias, desenhos e álbuns são formas de registros que subsidiam a interpretação do processo como um todo. A avaliação também é um elemento que deve ser compartilhado com a família na perspectiva de que elas conheçam o trabalho realizado pela instituição e acompanhem os processos de desenvolvimento das crianças.

No Ensino Fundamental a avaliação possui caráter processual, formativo e participativo e deve ser conduzida de forma contínua, cumulativa e diagnóstica com o objetivo de identificar potencialidade e dificuldades de aprendizagem e ainda detectar problemas a fim de subsidiar decisões para a recuperação dos conteúdos.

No Projeto de Diretrizes indica-se a utilização de vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólio, exercícios, provas, questionários, tendo como referência a adequação à faixa etária e ao desenvolvimento dos alunos. O papel da família em relação à avaliação tem como intuito garantir o direito de discutir os resultados.

3.2.2 Elementos concebidos na mesma perspectiva na educação infantil e no ensino fundamental

3.2.2.1. Proposta pedagógica

Nas duas etapas de ensino a proposta pedagógica constitui-se em um documento que traduz o projeto educativo construído pela comunidade educacional no uso de sua autonomia e tendo por referência as orientações curriculares nacionais e dos Sistemas de Ensino. Assim, a construção deve **prever a participação** das crianças/adolescentes, pais, professores e comunidade (BRASIL 2010b, BRASIL 2006). A participação não deve ser restrita a elaboração, mas a implementação e avaliação da proposta pedagógica.

A proposta pedagógica deve explicitar as concepções adotadas, as formas de aprender, ensinar e avaliar, a organização dos tempos e espaços, características e expectativas da comunidade, entre outros elementos. Evidencia-se que a proposta pedagógica, deve traduzir ainda as especificidades de cada etapa de ensino.

Considerando as definições e orientações propostas nos documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é possível perceber que, embora estas duas etapas de ensino compoñham a Educação Básica, possuem objetivos educacionais distintos. Assim, foi possível traçar algumas categorias que delineiam as particularidades dessas duas etapas de ensino a partir da perspectiva com que o brincar, a interação, a matrícula, o currículo, a relação família e instituição, a articulação entre as ações de cuidar e educar, a alfabetização e o letramento, os tempos e espaços, a acolhida, a avaliação e o papel do professor são concebidos nos documentos que as regem.

Se do ponto de vista das orientações postas nos documentos legais não restam dúvidas das diferenças que constituem a última etapa da educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, cabe agora cotejar as categorias identificadas a partir dessa análise com o ponto de vista das crianças por meio da experiência vivida nas situações cotidianas, com as suas práticas efetivas, a relação que estabelecem com os espaços e tempos, o seu *ofício* em ambientes educacionais, as perspectivas, as representações e a visão que elas possuem da instituição.

4 RECONHECENDO AS DIFERENÇAS

As dúvidas que rodeiam as famílias das crianças que ingressam no Ensino Fundamental, e especialmente daquelas que têm possibilidade, em função da faixa etária, de ingressar ou não no primeiro ano, não parecem ser das próprias crianças, mas são dúvidas geradas pela falta e contradição de informações que os familiares têm acesso.

No primeiro contato presencial com a Escola Municipal, a diretora informou que gostaria de esclarecer o posicionamento da instituição quanto ao primeiro ano. Fundamentada em sua experiência profissional na educação, ponderou que as crianças que ainda não têm seis anos completos são muito pequenas para as exigências que o Ensino Fundamental as impõe. Assim, antes de realizarem a matrícula, os pais são esclarecidos sobre as especificidades e demandas das duas etapas de ensino e informados de que a escola considera mais adequada que as crianças com cinco anos, que completarão seis no decorrer do ano letivo, permaneçam na Educação Infantil. Por outro lado, a professora do CMEI manifestou sua discordância com o encaminhamento dado pela escola, pois, segundo ela, se as crianças fizeram a pré-escola, deveriam ir para o primeiro ano. A situação apresentada a seguir ilustra a dúvida de uma mãe frente às duas possibilidades:

((Carolina chega e a mãe dela conversa com a professora))

Mãe da Carolina: professora, eu preciso de sua opinião... Será que a Carolina acompanha o primeiro ano?

Professora Adriana: a Carolina?... Acho que sim.

Mãe da Carolina: é por que a escola matricula no pré ou no 1º ano e a gente não sabe o que fazer.

Professora Adriana: é que na [nome da escola] eles estão matriculando as crianças que fazem 6 anos até 31 de março no 1º ano, e as que fazem depois no pré. Quando ela faz aniversário?

Mãe da Carolina: agosto.

Professora Adriana: pois é... é difícil... eu estou te dando a minha opinião... se você quiser marcar com a Flávia e com a Marcela para conversar com elas também.

Mãe: que dia vocês podem?

Professora Adriana: na quinta-feira.

((Ela explica que na quinta não consegue por causa do trabalho.))

Professora Adriana: é bom que eles amadureçam para ir para o 1º ano.

Mãe: ela não quer ir para o pré, disse que não quer mais ficar desenhando.

Professora Adriana: é... mais você tem que decidir. É difícil né?

((A mãe sai e Professora Adriana vem até onde eu estou))

Professora Adriana: você viu o que ela falou?

Viviane: ouvi sim.

Professora Adriana: eles pedem a opinião, mas é muito complicado. Ela é uma das que eu acho que acompanharia (...) eu fiz uma atividade de escrita espontânea e ela está alfabética.

(Diário de Campo, 16/11/2011, 7h45min, Pré – escola/ CMEI).

Ao possibilitar uma condição de excepcionalidade, o Ministério Público e a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná desestabilizam, por meio de orientações legais, as orientações consensuadas socialmente quanto ao ingresso e à responsabilidade em decidir qual a etapa de ensino é mais adequada para as crianças, transferindo essa responsabilidade para as famílias, que, como dito, muitas vezes carecem de maiores informações para subsidiar suas decisões.

Segundo Nogueira (2006), a perspectiva de interação entre família e escola foi influenciada pelas pedagogias que defendem a necessidade de atentar para as características próprias da infância. A autora aponta três processos que caracterizam as relações entre família e escola da forma com que são assistidas atualmente: o primeiro refere-se à presença constante dos pais no recinto educacional e a intensificação dos contatos formais e informais; o segundo caracteriza-se pela individualização da relação em que acentuam as interações face a face entre pais e educadores; e o terceiro aborda o que a autora denomina de “redefinição de papéis”, em que as instituições educacionais estendem sua ação a aspectos que anteriormente eram atribuição das famílias e, em contrapartida, essa propõe-se a interferir em questões de ordem pedagógica.

A condição de escolha atribuí aos familiares uma decisão eminentemente pedagógica, o que em parte explica a angústia da mãe, anteriormente referida, ao solicitar a opinião da professora. A falta de conhecimento técnico dos familiares, somada à divergência entre profissionais da educação sobre o assunto, inviabiliza a possibilidade de avaliar as consequências antes de tomar a decisão.

De forma muito objetiva, entre as crianças, o nível de dificuldade foi apontado como o principal elemento que explicaria a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Vejamos:

Isadora: eu sei que é mais difícil a lição de lá.

Viviane: a lição de lá vai ser mais difícil?

Vinícius: eu acho que não, porque eu... ((é interrompido por Isadora))

Isadora: eu acho que sim, por causa que vai ser letrinha de mão.
 ((Quando Isadora fala que vai ser com letra de mão, Vinícius desiste do argumento)). (Transcrição de áudio – Entrevista, 2011, Pré-escola/Escola Municipal)

Viviane: sobre o que a Clara falou... Ela acha que lá naquela escola vão aprender português.

Ricardo: Português? Nossa, que difícil.

((risos))

Viviane: Difícil?

Ricardo: que DIFÍCIL:::

Viviane: o que vocês acham que é português?

Luana: ((enfática)) Português é difícil. (Transcrição de áudio, Entrevista, 2011, Pré-escola/CMEI).

Viviane: e a gente aprende o que mais no 1ºano?

Daniel: Muitas::: coisas.

Viviane: que coisas?

Diego: Tem prova... Tem prova. Difícil:::

Viviane: tem prova no 1ºano?

Heloísa: Tem, prova e é muito difícil.

Luciana: Ah! Pra mim é fácil.

Heloísa: Pra mim é difícil.

Viviane: é.

Diego: No 1º ano tem provas... Muito::: difíceis. (Transcrição de áudio, Entrevista, 2011, 1ºano/Escola Municipal).

O nível de dificuldade e exigência do Ensino Fundamental permeia o imaginário das crianças da pré-escola, que ainda não conhecem sua dinâmica de funcionamento, e é confirmado a partir do ponto de vista das crianças do 1º ano, que vivenciam essa experiência cotidianamente. Mas, o que exatamente significa ser mais difícil? Algumas pistas para responder essa pergunta podem ser identificadas na análise das categorias abaixo.

4.1. O TEMPO DE TODOS E DE CADA UM

A categoria tempo emerge entre os dados empíricos coletados como um elemento importante para descrever o cotidiano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. A centralidade ocupada por essa categoria entre os demais dados não causa nenhum estranhamento, pois pesquisadores como Viñao Frago (1996), Ferreira e Arco Verde (2001); Faria Filho e Vidal (2000), Arroio (2004), entre

outros, dedicaram-se a investigar as implicações da dimensão temporal no cotidiano das instituições e destacaram não apenas sua importância no cotidiano das instituições, como também a dificuldade em administrar os tempos escolares/institucionais e os tempos de vida dos sujeitos.

Entre os documentos que normatizam e orientam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a discussão sobre o tempo nas instituições educacionais também é evidenciada. Portanto, embora não se trate de um assunto inédito, a justificativa em explorá-lo localiza-se na pertinência e na importância que representa na descrição das particularidades dos dois níveis de ensino, conforme se observará na sequência. Nos documentos, também é possível perceber diferentes abordagens que denotam a inter-relação entre os tempos individuais e coletivos. As abordagens identificadas nos documentos mencionam indicações do tempo como período letivo, traduzidos na obrigatoriedade de carga horária e definição do calendário, como na organização de atividades diárias ou em planejamentos com um período maior de duração, ou seja, um tempo vivenciado coletivamente e que pode ser medido e, ainda, uma abordagem de tempo voltada à criança, seus ritmos e especificidades de desenvolvimento.

A partir do entendimento proposto pelos autores acima citados, de que o conceito de tempo no cotidiano escolar não é único, a conceituação apresentada por Viñao Frago (1996) do tempo como construção social, múltipla e plural, fundamenta a análise dos dados. Para o autor, a ideia de tempo é construída considerando as formas como ele é visto e nominado, e, também, pelos modos de controlá-lo, de medi-lo e percebê-lo. Assim, a arquitetura temporal pode ser abordada a partir de três níveis: a percepção individual do tempo, o tempo grupal e o tempo sociocultural.

Embora os três níveis de tempo estejam intrinsecamente relacionados, é possível identificar situações do cotidiano institucional em que cada um desses níveis se faz presente de forma mais evidente.

Primeiramente será abordado o nível sociocultural do tempo como um dos elementos que constituem a cultura da instituição. Embora a exploração da categoria tempo tenha como intuito explicar as particularidades entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, ao tratar dessa primeira dimensão (sociocultural) isso não

irá acontecer, pois está relacionada à cultura das instituições e do grupo social a que pertencem.

O nível de percepção do tempo é definido por Viñao Frago (1996) abordando uma dimensão institucional e outra social. Ao abordar a dimensão institucional do tempo sociocultural apresentada pelo autor, a conceituação de tempo corresponde aos usos e práticas de cada sociedade em relação com o tipo de calendário e sua configuração interna (períodos, duração em anos, estações, meses, semanas e dias) e, ainda, a utilização de momentos e ciclos para realização de atividades padronizadas socialmente, como dias de trabalho e descanso, sono, alimentação, frequência à escola, entre outros (VIÑAO FRAGO, 1996).

Nos documentos direcionados a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o tempo sociocultural em sua dimensão institucional se caracteriza pela identificação de um período socialmente cristalizado de oferta e duração das atividades letivas. Para Educação Infantil, a DCN – Resolução n. 5/2009 define a oferta que pode ocorrer em período diurno parcial (mínimo de 4 horas) ou integral (igual ou superior a 7 horas), sem exceder o tempo que as crianças passam com a família. Quanto ao Ensino Fundamental, cada ano letivo do Ensino Fundamental obrigatoriamente terá no mínimo 800 horas de duração, distribuídos em 200 dias letivos, ou seja, com 4 horas diárias, conforme propõe a LDB n. 9394/96 e DCN – Resolução n. 07/2010. Destaca-se que os últimos documentos publicados sinalizam para a ampliação da jornada escolar com vistas à oferta de jornadas escolares em tempo integral.

Entre as informações apresentadas pelas crianças durante as observações e entrevistas, a apropriação do entendimento de tempo no nível sociocultural se dá pela experiência vivenciada no cotidiano e também em situações nas quais a organização do tempo padronizada socialmente é apresentada às crianças pelos adultos. A atividade de exploração do calendário compõe o currículo tanto nas turmas da Educação Infantil quanto do 1º ano do Ensino Fundamental, como uma atividade permanente e repetida diariamente. Vejamos alguns extratos de nosso diário de campo:

Algumas crianças já se levantaram após concluírem a atividade de roda de conversa, são organizadas na roda novamente para iniciarem a exploração do calendário.

Professora Adriana: Que dia é hoje, ontem foi dez, hoje é...?

Crianças: onze:::

Professora Adriana: Como faz?

Crianças: um e um.

Professora Adriana: Alan, como faz onze?

((O menino olha, mas não responde)).

Professora Adriana- Vamos ver quantos dias se passaram... ((conta apontando para o calendário)) um, dois, três, quatro, cinco, ((as crianças contam junto)), seis, sete, oito, nove, dez, onze.

Professora Adriana: Vamos ver o que tem no dia onze.

Ela vai até o mural e lê o planejamento do dia.

Professora Adriana- culinária, piscina de bolinhas. A tarde tem piquenique.

Crianças - ((cantam)) Piquenique com laranja, com cereja e com amora, só se for agora, só se for agora.

Professora Adriana: ((ri)) Essa eu não conhecia. Amanhã pré, é feriado.

Henrique: NÃO TEM CRECHE.

Professora Adriana: Amanhã vocês vão ficar em casa.

Algumas crianças já estão em pé novamente, a professora insiste para continuar, mas é inútil. (Diário de Campo, 11/10/2011, 9h25min, Pré-escola/CMEI)

(...)

Professora: depois de sexta-feira vem:::?

Lucas: quinta.

Professora: volta?

Fábio: dezessete.

Professora: segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado. ((aponta para o calendário indicando que depois de sexta é o sábado))

Lucas: eu falei quinta. ((ele ri percebendo que tinha confundido a resposta))

Professora: sábado é dia de que?

Crianças: de ficar em casa.

Vinícius: porque é feriado.

Professora: não é feriado é final de semana.

Vinícius: porque sábado termina e domingo começa.

Professora: isso.

Lucas: sábado que começa e domingo termina.

((A confusão entre o que é início de semana e início do final de semana entre Vinícius e Lucas ainda não foi resolvida))

Lucas: esse final de semana teve uma mudança.

Professora: eu ia falar disso. O Lucas disse que teve uma mudança neste final de semana...?

Maurício: tava chovendo e agora tem sol.

Professora: também, mas teve uma outra::: mudança.

Lucas: horário de sol. ((ele sabe do que está falando mas esquece que o nome é horário de verão))

Professora: horário de::: ...?

Crianças: verão:::

Professora: o que significa horário de verão?

Ana: "adiante seu relógio em 1 hora".

As crianças informam que viram a chamadinha na TV. (Diário de campo, 04/10/2011, 13h30min, Pré-escola/Escola Municipal).

Enquanto a professora recolhe os livros e olha a atividade, as crianças conversam entre si.

Começam a exploração do calendário.

Professora: hoje é que dia?

Crianças: vinte e dois
Professora: hoje é vinte e dois e ontem foi?
Crianças: vinte um.
Professora: e amanhã?
Crianças: vinte e três.
Professora: ontem foi segunda-feira e hoje é?
Crianças: terça-feira.
Professora: terça-feira, vinte e dois de novembro de 2011.
((Registra no quadro de giz)). (Diário de campo, 22/11/2011, 13h15min, 1º ano/Escola Municipal).

Como é possível perceber nas passagens apresentadas, os padrões sociais de organização do tempo em semanas, meses, feriados e finais de semana, bem como a utilização social desse tempo são ensinados às crianças, corroborando assim com o entendimento proposto por Norbert Elias (1998), de que o tempo é resultado de um longo processo de aprendizagem social. No 1º ano, a exploração mais breve e sem hipóteses equivocadas por parte das crianças indica que elas já conseguem compreender a padronização da forma como o tempo é estruturado no calendário.

Quando se busca compreender o conceito de tempo sociocultural na perspectiva das relações humanas, conforme explanado por Viñao Frago (1996), tem-se uma ideia de tempo voltada ao ritmo do tempo social, no qual a divisão da vida em ciclos, idades, em que determinados comportamentos, acontecimentos e ritos são esperados. Entre os comportamentos e ritos esperados de delimitam certos ciclos de vida, o ingresso e a saída no sistema educacional é um deles. Assim, a antecipação da idade de ingresso e a ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental alteram os padrões sociais dos rituais de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em relação ao CMEI, a divisão dos tempos de vida em função da organização institucional pode ser claramente observada. No início do mês de novembro (2011) iniciaram os ensaios para a formatura, e entre as músicas escolhidas para fazer parte da cerimônia, havia uma que enumerava o que as crianças aprenderam durante o ano. “Nunca mais eu vou estudar no prezinho” (Diário de campo, 16/11/2012), diz um verso da canção, evidenciando a terminalidade de um ciclo que não retornará. Embora o verbo estudar possa indicar a antecipação de práticas de escolarização, no contexto em questão ele possui

muito mais um tom de despedida, demarcando um ciclo termina e outro, ainda desconhecido pelas crianças, que será iniciado.

A percepção do tempo em nível grupal, subdividido por Viñao Frago (1996) nas modalidades de interação pessoal e o organizativo e institucional, possibilita descrever características distintas entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental. A diferença entre as modalidades reside principalmente no grau de formalização, pois, de acordo com o autor, o tempo da interação pessoal é o reservado, o definido para a relação com o outro, em parte informal ou ao menos fora das organizações burocráticas. A partir da conceituação proposta por Viñao Frago (1996), entende-se que o tempo de interação pessoal é vivido de forma não orientada, ou seja, pela iniciativa dos próprios sujeitos e não pela rotinização das atividades que compõem o tempo institucional, que será abordado mais adiante. Na turma de pré-escola ofertada no CMEI, não há destinação de tempo sem objetivos educacionais definidos, como acontece no recreio das escolas, por exemplo. Entretanto, como um dos objetivos propostos para a Educação Infantil no artigo 8º das DCN (Resolução n. 05/2009) é garantir à criança, a convivência e a interação com seus pares, na organização do tempo institucional há períodos destinados aos “cantos” de brincadeiras em que as crianças decidem o que fazer, como se pode observar na passagem a seguir:

As crianças estão sentadas nos colchonetes segurando os brinquedos e Luana propõe uma brincadeira.

Luana: vamos brincar que eu canto baixinho e vocês adivinham qual é.

As crianças aceitam. Luana começa a gesticular, mas não consigo identificar qual é a música que ela quer representar, pois não produz sons.

Mariana reconhece a música.

Mariana: borboletinha.

Guilherme e Mariana não conseguem decidir qual é a música que irão representar para que os colegas adivinhem. Luana começa uma nova música.

Guilherme: em cima do piano tinha ()

((As crianças reclamam que ele está cantando alto e ele se adequa à regra)).

As crianças começam uma brincadeira de adivinhar qual é a música, que dura quase três rodadas até que as músicas começam a ser repetir e elas se levantam para fazer outras coisas. (Diário de campo, 13/10/2012, 8h, Pré-escola/CMEI).

No momento acima descrito, a interação acontece apenas entre crianças e a minha presença perto delas é completamente ignorada. No tempo compartilhado entre pares as crianças reconstroem uma brincadeira, bastante conhecida no contexto brasileiro, “qual é a música”, porém, no decorrer do processo de interação um novo elemento é inserido e outro retirado, e a música é reproduzida a partir da gesticulação da boca sem produzir sons. Para processos como esse que Corsaro (2011) propõe a noção de *reprodução interpretativa*. Segundo o autor,

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. (CORSARO, 2011, p. 31).

Considerando a perspectiva apresentada, na interação entre as crianças se produz e se modifica determinados elementos da cultura, evidenciando a importância de que o tempo destinado à interação seja preservado nas instituições educacionais.

Quando se fala do tempo destinado à interação no espaço da escola, podem ser observadas algumas diferenças especialmente em relação ao próprio espaço. Na escola, o tempo de intervalo está, geralmente, livre do gerenciamento dos adultos na organização das atividades e, nesse período, as crianças, tanto da pré-escola como do 1º ano, podem interagir com os seus pares sem restrições. Dentro da sala de aula, a disposição das carteiras coletivas na pré-escola e individuais enfileiradas no 1º ano também produz diferenças quanto às possibilidades de interação entre as crianças.

A disposição das carteiras coletivas na pré-escola facilita para que durante as atividades direcionadas pela professora e com objetivos educacionais definidos, as crianças possam interagir e compartilhar preocupações e valores entre seus pares. Esse tipo de interação constitui, pelo menos em parte, o que Corsaro (2011) denomina de “cultura de pares”, definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128).

As crianças estão sentadas nas mesinhas, em grupos de seis, fazendo a atividade de dobradura. A professora orienta o passo a passo para realizar a dobradura, orienta o movimento e circula entre as mesas para auxiliar as crianças que não conseguem. Entre uma instrução e outra as crianças conversam entre si. Danilo começa uma brincadeira.

Danilo: quem é professora?

Camila: eu.

((riem))

Vinícius: quem é o vermelho?

Lucas: eu.

((Riem muito)) Continuam falando outras coisas.

Isadora: quem é da casa de Deus?

Camila e Danilo: eu.

Isadora: então quem é da casa de Deus não pode fazer assim.

As crianças suspendem a brincadeira. Lucas volta ao grupo sem perceber que a brincadeira havia sido encerrada.

Lucas: quem é ()?

Isadora: você não é da casa de Deus?

Lucas: se eu fosse da casa de Deus eu tinha que estar lá no céu.

Isadora: a casa de Deus é a igreja.

Lucas: eu não vou na igreja.

Isadora: ENTÃO VOCÊ NÃO É DE DEUS. ((Ela arregala os olhos e fica ruborizada, parece não acreditar no que ouve)).

Lucas: então eu não sou de Deus.

Ele sai do grupo sem se importar muito com o ocorrido e continua apontando o lápis de cor. Isadora arregala os olhos parecendo não acreditar no que o amigo tinha falado. As outras crianças continuam pintando suas dobraduras.

Isadora: vocês viram...? ele disse que não é de Deus.

O grupo não reage, ignorando a indignação da menina, e continua a atividade de dobradura. (Diário de campo, 20/10/2011, 16h10min, Pré-escola/Escola Municipal).

A interação entre pares, durante uma brincadeira, mesmo que de forma paralela a realização das atividades institucionalizadas, apresenta relações sociais bastante complexas como a diversidade religiosa identificada na passagem descrita acima. A diversidade religiosa constituiu as contradições e desigualdades que atravessam a infância no plano sincrônico¹⁵ (SARMENTO, 2008, p. 23), e durante a brincadeira uma das crianças reconhece essa diversidade, percebendo que nem todos possuem a mesma crença religiosa.

Na turma de 1º ano observada, o tempo destinado a interação pessoal é reduzido em relação à pré-escola, e pode ser identificado basicamente em situações em que as crianças subvertem a ordem estabelecida na organização escolar ou no horário do recreio. Partindo do entendimento proposto por Sarmiento (2003) quanto à

¹⁵ “No plano sincrônico, essas diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico e religioso de pertença, etc.” (SARMENTO, 2008, p. 23).

interatividade, pode-se considerar as estratégias de subversão como um elemento importante na interação entre as crianças, pois, segundo o autor,

a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo” (SARMENTO, 2003, p.12).

Nas situações em que as crianças subvertem a regra da organização da sala de aula, apresentadas na sequência, elas estabelecem uma estratégia coletiva para conversar com seus pares, porém não é possível perceber o assunto que está sendo tratado, pois a aproximação do adulto indica a interrupção da conversa:

Paulo e uma menina vão apontar o lápis no lixeiro e aproveitam para conversar com Daniel, a conversa fica mais empolgante, o tom de voz começa a ficar mais alto então a professora solicita que se sentem. (Diário de campo, 11/10/2012, 14h15min, 1º ano/Escola Municipal)

Luciana vai até o lixo apontar o lápis e Leandro se aproxima.

Leandro: eu não sou seu amigo?

Luciana: ()

((A menina responde, mas não consigo ouvir)).

Fábio se junta aos dois e começam a conversar.

Professora: muita:: gente junta. Esses dois adoram vir juntos só para conversar. Fábio, cadê seus lápis? Pega o penal para eu ver.

O menino volta à carteira e leva o penal cheio de lápis para a professora ver. Ela reclama que Fábio só vai apontar o lápis para ficar de conversa com os colegas. (Diário de campo, 21/10/2012, 13h55min, 1º ano/Escola Municipal).

É pertinente evidenciar que o período de recreio é, na escola, um dos únicos momentos em que as crianças não são direcionadas pelos adultos. Assim, logo que saem para o pátio as crianças ficam eufóricas, jogam futebol, pulam corda, brincam no parquinho, na areia e muitas vezes correm sozinhas, sem parar.

Considerando as situações apresentadas nas turmas de Educação Infantil pesquisadas, destaca-se a importância do tempo de interação pessoal, mesmo que no interior da instituição, para que as crianças possam estabelecer suas próprias relações com o mundo social e cultural ao qual pertencem.

A modalidade organizativa e intencional da percepção do tempo em nível grupal assume centralidade quando se trata da educação formal. Viñao Frago (1996, p. 32) define o tempo organizativo e institucional como aquele que

abarca tanto el tiempo – intervalos horarios – en que la organización en cuestión – por ejemplo, la escuela – permanece abierta y en funcionamiento, como la distribución del tiempo en el seno de la misma, la asignación de unos tiempos específicos para unas tareas determinadas [...].

Considerando que a percepção do tempo institucional abrange desde os horários de funcionamento até a distribuição de tarefas e atividades que compõe o tempo escolar, é possível apreender a importância dessa percepção mesmo entre as crianças. A importância do tempo organizacional nos rituais da cultura escolar é tão evidente que pode confundir-se com a “própria” instituição. A situação apresentada a seguir emergiu entre os dados já nos primeiros dias de observação. Durante o recreio, alguns meninos do 2º ano aproximam-se para saber o que a pesquisadora fazia no pátio e, diante da informação de que estava observando para saber como era a escola, um deles responde rapidamente:

A escola é assim: a gente chega e vai pra fila, daí vai pra sala, faz atividade, daí vem o lanche, o recreio, daí a gente volta pra sala, e vai embora. (Tiago, Diário de Campo, 03/10/2011).

A organização rotinizada e muitas vezes repetitiva do tempo organizacional ou institucional é materializada por meio do planejamento diário ou semanal. Segundo Arco-Verde e Ferreira (2001), o tempo escolar é institucional, organizativo e cultural e suas principais características representam arquiteturas temporais forjadas historicamente. Neste sentido, as autoras destacam que a distribuição dos tempos de conteúdos, matérias e atividades pelos dias da semana, como encontramos nas instituições pesquisadas, surgiu gradativamente nas sociedades urbanas, modernas e industrializadas que preconizaram a racionalização do tempo.

No entanto, a racionalização do tempo institucional nas instituições destinadas a escolarização da infância é permanentemente problematizada frente às percepções individuais do tempo, mais abstratas e subjetivas. Em uma passagem que ocorreu no CMEI, este conflito apresenta-se de forma implícita quando uma das crianças relata seu incômodo frente a repetição das atividades. Vejamos:

De volta à sala, enquanto aguarda os colegas voltarem, Luana senta-se perto de mim quase deitada sobre os colchonetes e cruza os braços como se estivesse entediada.

Luana: todo dia a gente faz isso.

Viviane: é? O que mais vocês fazem todos os dias?

Luana: A gente almoça, a janta é a hora que a gente vai embora, a gente faz leitura. A gente chega, primeiro... O Cristiano chegou primeiro..., daí eu chego e você também chegou primeiro.

Viviane: Eu chego bem cedo.

Luana: É, eu também. Depois a gente faz o café, daí a gente faz os movimentos daí a roda de conversa.

Mariana: ROTINA.

Luana: daí a gente faz o calendário depois::: a rotina, depois a gente brinca né.

((Ela olha para Mariana que também se inseriu na conversa)).

Mariana: higiene.

Luana: a gente já fez a higiene? é não cabeça:::. Depois a gente brinca depois a gente vai guardar as coisas.

Mariana: depois a gente vai guardar as coisas. ((concorda))

Luana: daí a gente janta e vai dormir.

Viviane: e o que vocês mais gostam de fazer?

Luana: eu gosto de brincar de boneca.

Mariana: eu gosto de brincar de panelinha.

Luana: leitura e tchau:::. (Diário de campo, 27/10/2011, 9h, Pré-escola/CMEI).

É fato que a percepção da criança em relação à passagem do tempo e especialmente em relação às atividades que ocupam esse tempo difere-se da percepção dos adultos que definem a organização temporal. E é justamente nessa diferença que reside a definição de “tempos pessoais”. Para Viñao Frago (1996), o tempo pessoal é mais sentido que medido, e é determinado por ritmos biológicos, psicológicos e sociais. Pode-se compreender, nesse sentido, que a organização rotinizada da instituição provavelmente não considera as singularidades dos sujeitos e suas percepções temporais.

Arco-Verde e Ferreira (2001) apontam também as influências das necessidades biológicas, bem como o movimento da Escola Nova como fatores que influenciaram a organização do tempo institucional. Ao longo de todo o século passado, as preocupações com o esforço, a fadiga, o bem-estar e, ainda, o respeito, a liberdade e a espontaneidade da criança começam, progressivamente, a fazer parte das discussões sobre o tempo institucional, e o cerne do debate foca-se na relação entre os tempos individuais e o tempo institucional. Entretanto, a existência do debate em torno dos tempos individuais não transformou radicalmente a organização temporal das instituições, pois,

Passar do tempo institucional e social contado (Chrónos) na escola para o tempo do aluno (Kairós) gera uma nova ordem, que não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, conforme foi indicado, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal. (ARCO-VERDE; FERREIRA, 2001, p.14).

As orientações, expressas nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil atualmente, incluem uma dimensão do tempo que pretende considerar o tempo próprio das crianças. Quanto à organização dos grupos, a legislação em vigor divide essa etapa de educação em creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos, conforme art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O critério para essa divisão está relacionado à dimensão de tempo voltada para o processo de desenvolvimento da criança. Embora essa percepção esteja pautada na dimensão biológica, não pode ser entendida como a percepção do tempo pessoal, pois o agrupamento das crianças pela proximidade cronológica denota a preocupação com a relação ao que se espera em diferentes idades de vida do ser humano, portanto, uma dimensão sociocultural. Paralelo à orientação de agrupamentos pela idade cronológica, também se identifica nos documentos ressalvas que indicam a percepção com os **tempos/ritmos de cada criança** em atividades que não as force a longos períodos de espera, que lhes possibilite descansar, ir ao banheiro, beber água etc. (BRASIL, 2009).

Em se tratando dos documentos oficiais orientadores do Ensino Fundamental de nove anos, a preocupação com o tempo individual está relacionada ao tempo de aprendizagem dos alunos. Como se pode observar, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração representa uma visível modificação do tempo, pois se entende que ingressando **mais cedo** as crianças terão um tempo maior necessário à consolidação das aprendizagens, principalmente da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009c), alcançando um maior nível de escolaridade. A flexibilidade de tempo incentivada nesses documentos abrange como possibilidades de organização as séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, com base na idade, na competência ou outros critérios, sempre considerando os interesses da

aprendizagem (BRASIL, 2007). A possibilidade de uma subdivisão regulada pelo processo de Alfabetização e Letramento, denominada nos documentos como “ciclo da infância”, constitui-se em um ciclo de três anos não passíveis de interrupção em que os diferentes ritmos dos alunos seriam mais respeitados.

Porém, no dia a dia da turma do 1º ano em pesquisa, ao administrar o tempo de aprendizagem considerando as possibilidades de cada uma das crianças, emerge a necessidade de administrar seus diferentes tempos. Na descrição que segue, na atividade de matemática com algoritmos de adição, denominada “Vamos resolver”, observa-se o tempo de duração de uma única atividade, que se inicia às 14h30min, é interrompida pelo recreio às 15h10min, após a aula de Educação Física é retomada e é concluída no final da aula, às 17h.

Escrita no quadro de giz em caixa alta “VAMOS RESOLVER”.

Professora: pra vocês não se perderem vamos colocar as letras do alfabeto.

Diego: professora faz os quadradinhos?

Professora: mas vocês já sabem que é uma conta em cada quadradinho.

((registra no quadro: A: 5+7))

Diego: terminei.

Ele se levanta e leva para a professora ver

A professora continua passando as contas, quatro ao todo. Entre uma conta e outra ela passa entre as carteiras conferindo se as crianças estão copiando corretamente. Rodrigo resolve as contas utilizando os dedos, Leandro também.

Diego: terminei.

Rodrigo: continha de mais é muito fácil.

Heloísa e Augusto: é verdade (Diário de Campo, 13/10/2012, 14h40min, 1º ano/Escola Municipal)

(...)

João Gabriel, Lucas, Luiz, Renata, Paulo, Marina, Natalia e Yasmin ainda estão com os cadernos e não terminaram as atividades. (Diário de Campo, 13/10/2012, 16h50min, 1º ano/Escola Municipal)

(...)

A professora ajuda João Gabriel a concluir a atividade e ensina Lucas a utilizar os dedos na contagem. Ele tenta seguir sozinho. Na sequência a professora começa a ajudar Luiz. Embora Lucas se esforce para continuar a atividade não consegue, desiste e aguarda a professora para ajudá-lo novamente.

Marina termina a atividade. A professora orienta que todos guardem o material para irem embora e volta a ajudar Luiz que se atrapalha com os dedos na contagem, a professora recorre aos lápis de cor para auxiliá-lo na contagem. Ele fica ansioso para guardar o material e não presta atenção na explicação da professora. (Diário de campo, 13/10/2012, 17h, 1º ano/Escola Municipal).

Neste caso, observam-se tempos de aprendizagem muito diferentes:

enquanto alguns alunos concluem as atividades rapidamente, outros precisam de um longo período para conseguir cumprir a tarefa. Entretanto, o longo período de esforço orientado pela professora não significa necessariamente que o tempo foi suficiente para que conseguissem aprender, considerando que Luiz ainda estava empenhado na atividade enquanto os colegas já guardavam o material.

Para Arroio (2004), a relação conflituosa entre os diferentes tempos de aprendizagem e os tempos predefinidos pela escola resulta em julgamentos dos alunos entre “bons” e “maus”. Segundo o autor, são considerados “bons alunos” aqueles acelerados, que cumprem as atividades nos tempos esperados; por consequência, os “maus alunos” são aqueles mais lentos, que não aprende nos tempos e ritmos predeterminados. Mesmo que os termos “bom” e “mau” não sejam verbalizados no julgamento dos alunos, a ideia apresentada pode ser percebida implicitamente na fala da professora. Enquanto circula entre as carteiras auxiliando os alunos que ainda não conseguiram fazer a atividade, ela desabafa: “não consigo atender individualmente a necessidade de todos os alunos, têm alguns como o Daniel, o Diego e a Luciana, que têm muita facilidade e já poderiam estar no 2º ano, e outros ainda precisam de muita ajuda” (Professora Beatriz, Diário de campo, 03/11/2012, 14h55min). A fala da professora, neste caso, não ilustra apenas a distinção dos alunos em função do tempo de aprendizagem, mas também a dificuldade de administrar o tempo escolar diante dos diferentes tempos de aprendizagem.

A preocupação da professora aponta ainda para necessidade de observar o tempo dos alunos que concluem a atividade rapidamente e aguardam os demais colegas concluírem suas atividades, para que um novo desafio seja lançado. As crianças buscam estratégias para ocupar esse tempo “ocioso”, de espera entre uma atividade e outra: “alguns alunos pegam uma apostila, *Caderno de pensamento lógico – SME*, que está dentro de uma caixa e escolhem uma das atividades para fazer” (Diário de campo, 13/10/2012, 16h40min); “Francisco e Rodrigo ajudam Lucas que está com dificuldade” (Diário de campo, 13/10/2012, 16h40min). Porém, as estratégias apenas ocupam o tempo enquanto aguardam, o que não indica que esse tempo esteja sendo aproveitado de forma prazerosa. Depois de algum tempo fazendo atividades aleatoriamente na apostila, Diego demonstra que tem outras

expectativas em relação às atividades a serem feitas e também que a administração do tempo escolar não está adequada as suas necessidades:

Diego: professora a gente vai mexer com material dourado?

Professora: não sei se vai dar tempo.

((Ele fecha a apostila e cruza os braços)). (Diário de campo, 13/10/2012, 16h30min, 1º ano/Escola Municipal).

A partir das análises apresentadas, pode-se arriscar a constatação de que o 1º ano do Ensino Fundamental estrutura-se a partir de longos períodos: de dedicação e esforço em torno de uma mesma atividade para aqueles alunos que precisam de mais tempo para realizá-la, e longos tempos de espera sem desafios para os alunos que concluem as atividades rapidamente.

4.2 O ESPAÇO INSTITUCIONAL E AS CRIANÇAS

“para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (FORNEIRO, 1998, p. 231).

Assim como o tempo, a organização e o uso dos espaços nas instituições investigadas apresenta-se como uma categoria importante para compreender as particularidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como para perceber elementos sobre a concepção de criança que permeia as duas etapas de ensino.

Para ancorar a análise do espaço nas instituições educacionais, primeiramente é pertinente localizar a definição de espaço no campo conceitual. Buscando as discussões do campo da geografia apresentadas por Santos (2008), vemos que o espaço não pode ser compreendido apenas em sua materialidade, que formam as configurações territoriais. A definição de espaço guarda também um sistema de ações que lhe atribui uma dinâmica de transformação histórica e social:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não

considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 2008, p. 39).

No campo das ciências da educação, Viñao Frago (1996) propõe uma análise da dimensão espacial da atividade humana, em geral, e da atividade educativa, em particular, a partir do entendimento do espaço como uma construção social. Ao abordar a relação do espaço e da atividade educativa, o autor descreve os diferentes âmbitos e facetas permeadas pela dimensão espacial. O primeiro estaria presente nas disciplinas que possuem uma estreita relação com o espaço, como a geografia, o desenho, a física, a história, a história da arte e a educação física. A outra dimensão refere-se ao espaço escolar, considerado essencialmente educativo tanto quando está organizado para este objetivo como quando não está:

El espacio escolar, así pues, educa. No es un elemento neutro. Educa en uno e otro sentido, según su disposición, como tal espacio y según la disposición, en el mismo, de las personas y objetos. Cualquier cambio en dichas disposiciones altera su naturaleza educativa. (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 82).

Considerando a afirmativa realizada pelo autor, de que o espaço escolar não é um espaço neutro, as diferenças na organização e utilização do espaço entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental também não são neutras. Ao observar os documentos que orientam a Educação Infantil, percebe-se que o espaço é caracterizado como um elemento essencialmente educativo, tal como apresentado por Viñao Frago (1996). Nesse sentido, as recomendações a respeito da sua organização são detalhadas nos documentos anteriormente analisados, de modo que deve ser organizado para “favorecer as interações e confrontos das crianças entre si – favorecendo a cultura de pares, das crianças com os adultos – ambos experimentando a descoberta de ensinar e de aprender [...]” (BRASIL, 2009b, p. 19), facilitar as brincadeiras espontâneas e interativas, possibilitar a movimentação e exploração corporal, ter momentos de contato com livros e leituras, e ainda proporcionar momentos de individualidade e descanso. A definição da altura de janelas, a manutenção do espaço livre de objetos quebrados ou perigosos são algumas exigências da organização do espaço que podem ser facilitadoras da ação de cuidar. Devido a grande importância educativa que o espaço assume na

Educação Infantil, são construídos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura que apontam detalhadamente possibilidades de construção e organização do espaço voltado ao desenvolvimento e bem-estar.

Os espaços externos também são de grande importância para implementação da proposta pedagógica na Educação Infantil, pois possibilitam brincadeiras diferenciadas, contato com a natureza e movimentos como correr, pular, saltar etc. Além de espaços externos na própria instituição, outros espaços no seu entorno, como parques, jardins, praças e zoológicos, podem ser utilizados para realização de atividades com as crianças.

Em relação ao Ensino Fundamental, a orientação proposta nos documentos legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Deliberação Estadual n. 03/06 Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba) quanto ao espaço é tímida e genérica, apenas aborda a necessidade de reorganização, adequação de mobiliários e equipamentos, porém, não são feitas indicações precisas de quais parâmetros devem ser utilizados nessa reorganização. Quanto aos espaços externos, as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução n. 09/2010 recomenda a utilização de espaços sociais e culturais do entorno da escola para constituição de ambientes propícios à aprendizagem.

A comparação da configuração do espaço nas duas etapas de ensino a partir dos documentos, pautada no princípio da não neutralidade, possibilita arriscar o entendimento que, no Ensino Fundamental, a preocupação com a organização do espaço é muito menor que na Educação Infantil. O mesmo entendimento pode ser evidenciado a partir da descrição do espaço das instituições pesquisadas. Em ambas as instituições, no espaço externo, há parquinhos com escorregadores e rampas, espaços com areia, pinturas no chão para que as crianças brinquem de amarelinha e jogos de percurso e algumas árvores. As maiores diferenças são a quadra de futebol e a biblioteca, presentes somente na escola, enquanto que o CMEI conta com horta e um pequeno jardim que possibilitam às crianças jogarem futebol, reconhecerem a biblioteca como espaço destinado aos livros e o contato com as plantas, a terra e a água respectivamente.

Embora essa descrição ampla possa dar a impressão de que o espaço externo das instituições não são tão distintos, a diferença de tamanho no espaço

entre o CMEI e a escola proporcionam algumas situações que evidenciam de que forma esse espaço é sentido pelos sujeitos, sobretudo as crianças, demonstrando que nem sempre elas percebem o espaço da mesma forma que os adultos, ou até mesmo de outras crianças (VIÑAO FRAGO, 1996). Na escola, por exemplo, enquanto a maioria das crianças aproveita o tempo destinado ao recreio para brincar, correr e até mesmo gritar, para outras esse período em que permanecem no espaço externo é no mínimo desconfortável:

Duas meninas se aproximam e me olham curiosas.

Viviane – oi!

Julia e Taissa – oi. O que você está fazendo aqui?

Viviane – eu estou vendo como é a escola.

((As duas permanecem encostadas ao meu lado))

Viviane – vocês não estão brincando?

Julia – não.

Viviane – por quê?

Julia – porque aqui é muito grande.. (Diário de campo, 03/10/2011, 15h35min, Escola Municipal)

Maria Clara senta-se do meu lado.

Maria Clara: ninguém quer brincar comigo.

Viviane: por quê?

Maria Clara: porque eu tenho medo que alguém me bata, eles ficam correndo.

Passa um tempinho e ela começa a brincar sozinha na areia, mas ainda em minha frente.. (Diário de campo, 17/10/2011, 15h40min, Escola Municipal).

Se “para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (FORNEIRO, 1998, p.231), para Julia e Maria Alice o espaço externo proporciona insegurança e medo, o que confirma a necessidade de perceber as crianças a partir de suas experiências individuais, sem tomá-las de forma homogênea e, por consequência, excludente.

Porém, como as situações descritas acima são pontuais e não se configuram como padrões simbólicos para estabelecer as particularidades da pré-escola e do 1º ano, a análise será direcionada para o espaço interior, ou seja, a sala de aula. Nessa investigação, a sala de aula é o espaço em que as crianças permanecem a maior parte do tempo em que estão na instituição, e onde as diferenças são mais visíveis.

Para identificar as características do espaço que o diferencia da categoria tempo, Viñao Frago (1996) ressalta a relação sensorial que o espaço possui, sendo

visível, tangível e até mesmo palpável. Se a visibilidade é uma das características do espaço, não seria coerente descrever as salas das instituições sem fazer uso do apelo sensorial. Assim, serão apresentadas fotografias das salas da pré-escola no CMEI, da pré-escola e do 1º ano da escola investigada. Vamos a elas.

Sala da Pré-escola/CMEI

Foto 1- Mesa coletiva e cabides com mochilas



Fonte: da autora

Foto 2 - Pannel de rotinas, calendário, pannel de fotos das crianças, armário de livros de literatura e colchonetes.



Fonte: da autora

Foto 3 - Kidsmart, pannel com texto coletivo e tatame.



Fonte: da autora

Sala da Pré-escola/Escola Municipal

Foto 4 - Mesa coletiva, armários de materiais e brinquedos e caixa de brinquedos



Fonte: da autora

Foto 5 - Mesas coletivas, mesa da professora, cabides de mochilas, painel de atividades, varal com livros de literatura



Fonte: da autora

Sala do 1º ano/Escola Municipal

Foto 6 - carteiras individuais, painel com tema “poluição”



Fonte: da autora

Foto 7- carteiras individuais e quadro de giz



Fonte: da autora

Observando as imagens apresentadas, a primeira questão que se coloca é a individualização das crianças no Ensino Fundamental. A disposição das mesas individuais, brancas e enfileiradas uma atrás da outra “revela, em gran medida, la concepción o idea que se tiene de la institución escolar em general y, de um modo particular, de aquella para la cual se construyen.” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 87). Neste caso, as crianças estão voltadas para a parte da frente da sala, onde fica o professor, denotando certa submissão da criança em relação ao adulto. Esse modelo adultocêntrico de organização do espaço se contrapõe, em alguma medida, aos pressupostos apresentados nos estudos contemporâneos sobre a institucionalização da infância, especialmente da Sociologia da Infância, em que “as

crianças são vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais”. (PINTO, 1997, p. 68).

A disposição das carteiras enfileiradas, ao mesmo tempo em que facilita a tarefa da professora de transitar por entre elas para acompanhar e auxiliar as crianças na execução das atividades, também constitui, segundo Amaral (2008), um instrumento de controle de movimentos, gestos, falas e por consequência, um instrumento de poder que os adultos exercem sobre as crianças.

O poder a que Amaral (2008) se refere é o poder disciplinador, que permeia o modelo da escola tradicional, evidenciado por Sarmiento (2005) como uma forma de fazer calar a voz (e o movimento) das crianças:

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção academiscista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado. (SARMENTO, 2005b, p. 29).

O silêncio foi um dos elementos mais evidentes nos primeiros momentos de inserção na turma do Ensino Fundamental. A ausência de agitação, comum em grandes grupos de crianças pequenas, causou-me certo estranhamento:

As crianças entram e sentam-se, as mochilas ficam penduradas nas cadeiras, embora tenha espaço para pendurá-las embaixo do quadro de giz. A professora pede que coloquem a agenda em cima da mesa. As crianças colocam e aguardam enquanto a professora recolhe, ela passa entre as carteiras e olha todas as agendas. Um grupo de alunos conversa na frente e outro no fundo da sala, mas a maioria está em silêncio aguardando que a professora recolha as agendas e inicie as atividades. (Diário de bordo, 1/10/2011, 13h15min, 1ºano/Escola Municipal).

A organização do espaço com carteiras enfileiradas dificulta e por vezes inibe a interação entre as crianças, e ressalta o modelo de comportamento que se espera para aquele espaço, como se pode observar na fala de uma das crianças da pré-escola do CMEI, que tendo em mãos uma foto de sua sala e outra da sala do 1º ano, revelou:

Clara: quando nós vamos sentar, nós pegamos as cadeiras... cadeirinhas e conversa com o amiguinho.

((Ela olha para a fotografia do primeiro ano))

Viviane: como a gente faz nessa sala? Será que também conversa com o amiguinho?

Clara: NÃO, só na hora do recreio.

Viviane: há é, lá não conversa com o amigo?

Clara: é senão não presta atenção

Viviane: entendi (Transcrição de áudio, entrevista, 2011, Pré-escla/CMEI).

Outra questão insinuada por Clara é a diferença entre o tamanho das cadeiras. Quando ela usa o diminutivo para referirem-se às cadeiras, alerta para o fato de que no 1º ano as cadeiras utilizadas são maiores do que as que empregam na Educação Infantil. No caso da escola pesquisada, o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não representou a “adequação de mobiliários e equipamentos”, apregoada nos documentos que orientaram a ampliação dessa etapa de ensino.

A abordagem realizada neste texto não tem como objetivo aclamar o espaço da Educação Infantil e demonizar o do Ensino Fundamental, mesmo porque foi possível perceber que as salas eram apertadas para o número de crianças que frequentavam as duas turmas. Neste caso, a falta de espaço dificulta que algumas atividades possam ser realizadas. A professora do CMEI relatou as dificuldades enfrentadas para fazer atividades de registro em papel, pois na sala não cabiam mesas e cadeiras para todas as crianças e, assim, ela precisou usar o refeitório, que fica no saguão.

As crianças são organizadas na mesa dentro da sala e nas mesas do refeitório para fazerem o calendário individual. (Diário de campo, 27/10/201, 19h30min, pré-escola/CMEI).

Na pré-escola da Escola Municipal, a professora alerta que sente falta do tatame para que as crianças possam fazer atividades no chão, ou colchonetes para que possam relaxar, pois as mesinhas ocupam todo o espaço da sala.

A professora distribuiu brinquedos nas mesas: Escritório (livros, teclado, telefone, porta lápis, calculadora); Jogo de Montagem da Fazenda (bichos, barracões e equipamentos); Jogo de Montagem da Cidade (prédios, casas, placas de trânsito e carros); Jogo de Reciclagem (jogo de percurso construído coletivamente).

Algumas crianças escolhem com o que querem brincar, outras devem brincar nos grupos que tem menos crianças.

As crianças começam a brincar.

(...)

Como elas brincam nas mesinhas, não há movimentação pela sala. Algumas se levantam para pegar alguma coisa que caiu, ou mostram algo para alguém, em geral ficam em pé ao redor da mesa, mas não vão até as outras mesas. (Diário de campo, 18/10/2011, 16h25min, Pré-escola/Escola).

Mesmo diante das limitações descritas, o espaço da Educação Infantil parece ser pensado *para* as crianças. Em ambas as salas há espelhos, e os livros e brinquedos estão acessíveis e não guardados em armários. Esse tipo de organização muda o foco em relação aos sujeitos que utilizam o espaço coletivo. Ao possibilitar o acesso das crianças aos materiais, quase sem restrições, implicitamente se diz que o espaço é pensado e organizado para elas. Organizar para e pelas crianças favorece o encontro da cultura infantil, facilita a troca entre todos os sujeitos que ali estão, e possibilita a expressão de emoções e formas de ver e significar o mundo (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

As escolhas em relação à organização e ao uso dos espaços representam ainda o entendimento e a importância que ele ocupa na intencionalidade que permeia a oferta de vagas, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Na medida em que planejamos um ambiente onde ela (a criança) possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas certamente como parte integrante da ação pedagógica. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76-77).

Ao tecer essas breves análises sobre o espaço das instituições investigadas, infelizmente é possível e plausível constatar que o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços escolares, de forma que as especificidades da infância fossem consideradas. O que se pode perceber até o momento, e nessas instituições e específico, é que o Ensino Fundamental, tal como se efetivou historicamente, ainda não considera o corpo infantil, o universo lúdico, os jogos, as brincadeiras, a autonomia e a interação na constituição dos espaços.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

... a melhor coisa é ler livrinho. (Isadora, 6 anos, pré-escola)

As crianças têm inúmeras formas de comunicar-se com o mundo, expressar-se, mostrar sua satisfação/insatisfação, seus desejos, medos, alegrias, curiosidades, necessidades, opiniões e, assim, interagir com outras crianças e adultos que as cercam. Para abordar as diversas formas de comunicação utilizadas pelas crianças, na literatura sobre a educação infantil, utiliza-se o termo *múltiplas linguagens*, ou seja, para comunicar-se, as crianças recorrem à linguagem artística, corporal, musical, oral, pictórica, dramática, escrita, entre outras.

Considerando que as crianças estão inseridas em um mundo letrado, em uma sociedade que é grafocêntrica, a apropriação da linguagem escrita é condição para que possam ter autonomia de acesso aos elementos da cultura produzida pelas gerações anteriores e guardadas pelo “código secreto” da linguagem escrita:

A linguagem escrita é um sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionadas em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função de suas necessidades. É um objeto de conhecimento dinâmico e complexo, cuja apropriação envolve a apropriação e a reconstrução de diversos aspectos: funcionais, textuais, gráficos e aqueles relativos ao sistema alfabético de representação. (FARIA; SALLES, 2007, p. 82).

A importância, complexidade e o tempo empenhado para a aquisição da linguagem escrita parecem envolver esse processo em um *clima de conquista* que compõe a própria cultura das instituições pesquisadas. Entre as crianças da pré-escola, tanto do CMEI quanto da escola, as atividades que envolvem a correspondência entre a representação gráfica das letras e os sons que essas letras representam, proporcionam cenas muitas vezes encantadoras. A euforia de algumas crianças quando conseguem perceber nuances das convenções sociais da linguagem escrita é contagiante:

Depois de concluir a rotina inicia-se uma atividade para lembrar os “combinados da turma”, no fundo da sala há um painel onde as crianças

desenharam os “combinados” e a professora escreveu o que eles representam. A professora mostra os desenhos e pergunta o que é (as crianças ficam agitadas). Na sequência ela pergunta com que letra começa ou termina uma das palavras da frase. Julio e Felipe reconhecem com bastante facilidade as letras e aos poucos outras crianças se envolvem na atividade. (...)

Em geral quando perguntadas com que letra começa aquele “combinado” a maioria das crianças reconhecem a primeira vogal da palavra, mas nem sempre reconhecem a primeira consoante.

Ligia e Gabriel estão eufóricos, pois estão conseguindo reconhecer a representação gráfica das letras. Eles gritam, pulam e batem palmas todas as vezes que acertam (...) (Diário de campo, 27/10/2011, 9h50min, Pré-escola/CMEI).

Após ouvirem a música a professora entrega para as crianças tiras de papel com palavras da música escritas em caixa alta.

Professora: eu não sei ler ((ela tenta antecipar o que as crianças podem estar pensando)). Eu sei, mas a gente vai fazer juntinhos e vocês vão reconhecer..., eu vou mostrar as letrinhas. Eu vou escrever no quadro e vocês vão ver se é igual.

Fábio: é igual bingo?

Professora: é

Professora - Veja essa palavrinha, V e I.

((Ela registra no quadro de giz)).

Crianças: vi

Professora: D e A

Crianças: da.

Vinícius: EU. ((Ele localiza a palavra na sua mão.))

Professora: mostra pra todo mundo. Vi-da.

O menino mostra a tira de papel com a palavra escrita. Segue a atividade no mesmo formato)

(...)

((As crianças parecem gostar muito da atividade, aquelas que conseguem relacionar as letras aos sons ficam eufóricas e as demais se divertem identificando as palavras escritas nas mãos dos colegas. É impressionante o envolvimento das crianças na atividade)).

(...)

Paulo localiza a palavra que está na sua mão e fica muito feliz embora não saiba o que está escrito, pois não identificou os sons, e a empolgação por reconhecer na sua mão a escrita igual à palavra registrada no quadro o impede de ouvir a leitura da colega. (Diário de campo, 18/10/2011, 14h30min, Pré-escola/Escola Municipal)

A constituição das crianças como sujeitos letrados inicia-se desde muito cedo, por meio das experiências culturais que vivenciam com as práticas de leitura e escrita, percebendo essa linguagem em diferentes suportes como: placas, *outdoors*, rótulos, embalagens, livros, revistas que ouvem os adultos lendo. As experiências com a linguagem escrita vivenciadas informalmente pelas crianças desde muito cedo, além de motivá-las para ler e escrever, possibilitam ainda “refletir sobre os diferentes tipos de textos que circulam ao seu redor, seus estilos, usos e finalidades”

(LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70). Porém, quando abordamos o papel das instituições no processo de ensino da linguagem escrita, as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, são intencionais e representam, em sua especificidade, etapas importantes do processo de educação, em geral, e de ensino, em específico.

Considerando que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem objetivos educacionais distintos, conforme vimos nos documentos, há uma diferença sobre o papel de cada uma dessas etapas da Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Os documentos que normatizam a Educação Infantil definem que o trabalho com a linguagem oral e escrita é concebido sob a perspectiva de possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009a, p.4). A linguagem oral e escrita apresenta, nessa etapa, uma possibilidade de experiência cultural agradável, variável e estimulante, conforme preconiza os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009e), da mesma forma que deve acontecer com as outras linguagens.

Nesse sentido, a organização do cotidiano da Educação Infantil nas duas instituições investigadas é orientada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil (CURITIBA, 2006a). Este documento preconiza que o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ser **traduzido em atividades** de rodas de conversa, entrevistas, recados, notícias, ouvir a leitura de diferentes tipos de texto, ouvir e cantar cantigas de roda, rimas, parlendas e **observar** a função da leitura e escrita em diferentes suportes. Para as crianças maiores, possibilitam-se situações lúdicas que possibilitem o reconhecimento do próprio nome, tentativas de escrita (não convencional), produção de textos coletivos registrados pelo professor e a realização de jogos com o alfabeto móvel (CURITIBA, 2009b).

Nas duas turmas de Educação Infantil investigadas, é possível identificar algumas atividades com a leitura e a escrita que são realizadas diariamente, como aquelas com os nomes, a leitura de livros de história pela professora ou a exploração dos livros pelas crianças e também outras atividades, como a construção

de textos coletivos, a exploração de diferentes suportes textuais e até mesmo reflexões sobre o código escrito são inseridas no planejamento semanal da professora.

A leitura e escrita do próprio nome são realizadas diariamente, em uma atividade denominada “chamada”. Neste momento, são utilizados diferentes encaminhamentos metodológicos para que as crianças possam reconhecer a grafia do próprio nome e tentar escrevê-lo. Um dos encaminhamentos realizados na pré-escola do CMEI e que as crianças gostam muito é localizar os crachás escondidos. A professora retira os crachás do painel e sai para escondê-los no saguão. Depois de todos os crachás escondidos, as crianças saem procurando-os, cada uma o nome. Aquelas que encontram seu nome voltam para sala e as demais continuam procurando. Em uma cena presenciada, registrada em nosso diário de campo, vemos que Otávio estava com dificuldades em localizar o próprio nome, e foi auxiliado por alguns colegas, que permaneceram na porta da sala dando dicas como “quente”, “frio”, “ta chegando perto”.

Na escola municipal, o momento em que os nomes são explorados durante a chamada também é uma atividade que envolve a maioria das crianças. A exemplo do que acontece no CMEI, as atividades com objetivo de que as crianças reconheçam a grafia do próprio nome e também o nome dos colegas são variadas, como jogo da memória, ou quando a professora chama o nome do aluno e mostra o crachá com o registro gráfico. Mas o encaminhamento no qual as crianças se mostram mais envolvidas é quando podem levantar hipóteses de leitura. A professora mostra o crachá e as crianças tentam descobrir o que está escrito, a maioria dos nomes elas acertam, encontram dificuldades com aqueles que iniciam com a mesma grafia, como por Gabriel e Gabrieli. Após reconhecerem a grafia inicial, tentam descobrir o que está escrito por meio tentativa e erro. A professora interfere apontando quando os nomes se diferenciam na grafia. Mesmo com a empolgação da maioria da turma durante a atividade, algumas crianças conversam entre si durante a sua realização. Nessas ocasiões, a professora chama a atenção algumas vezes para que participem, mas permite que continuem conversando.

O envolvimento das crianças nas atividades descritas acima aponta, entre outros aspectos, para o valor deste texto, ou seja, o próprio nome, conforme indica Seber (2009, p.51):

De uma maneira ou de outra, existe um modelo, e o valor atribuído a ele é grande. Aos poucos, esse tipo de “texto” vai sendo discriminado de modo assistemático e, em seguida, é reconhecido com o apoio de pistas, que as crianças revelam quando indagadas.

Embora na Educação Infantil aconteçam situações de reflexão sobre o código escrito, como se pode perceber na cena 2, anteriormente descrita, e também em outra atividade realizada no CMEI,¹⁶ o fato percebido é que esse tipo de atividade não é sistemática, como acontece no Ensino Fundamental. Conforme, indica Seber (2009), mesmo que não aconteça uma reflexão sistemática sobre o registro do escrito, as crianças discriminam o próprio nome e quando perguntadas, durante a avaliação¹⁷, sobre o que aprenderam, afirmam com veemência que aprenderam a escrever o nome, como podemos ver na situação abaixo:

Professora: o que você aprendeu aqui no CMEI?
 Breno: números
 Professora: o que mais?
 Breno: escrever.
 Professora: o que você escreve?
 ((ele não consegue dizer e permanece em silêncio por algum tempo))
 Breno: desenhar
 Professora Adriana: você escreve palavras? o que você escreve?
 Breno: não sei:::, ... a fazer meu nome.
 (...)
 Professora: o que você aprendeu aqui no CMEI?
 Kelly: bambolê ((também fala quem ensinou)). Aprendi a dançar como uma bailarina.
 Professora: quem te ensinou?
 Kelly: meus amigos. Aprendi as letras do meu nome.
 Professora Adriana: o que você fez com as letras?
 Kelly: tirar do meu nome para botar no pacotinho.
 Professora Adriana: o alfabeto móvel?
 ((a menina confirma)). (Diário de campo, 18/11/2012, 10h30min, Pré-escola/CMEI).

¹⁶ A professora apresenta no computador um material elaborado por ela, mostrando uma letra em caixa alta. As crianças dizem qual é a letra, os nomes dos colegas que começam com aquela letra e reproduzem com o dedo o traçado das letras no ar. Depois ela mostra uma imagem de algo que o nome começa com a letra indicada. Ex: Avião, Elefante, Jacaré.

¹⁷ A avaliação das crianças ao final do ano, no CMEI, é realizada em duas etapas: na primeira os professores avaliam com base nos registros de observação realizados ao longo do ano. Na segunda etapa, as crianças são indagadas sobre o que aprenderam no CMEI e suas falas são registradas pelas professoras. Os dados das duas etapas compõem o parecer das crianças que posteriormente é apresentado às famílias.

Além da exploração do nome, outras possibilidades de atividades de leitura e escrita ampliam as experiências vivenciadas pelas crianças, as quais propiciam o ingresso gradativo no mundo da escrita (SOARES, 2010), permeiam o cotidiano da Educação Infantil, conforme se pode observar nas tabelas 1 e 2.

	10/10	11/10	13/10	14/10	24/10	25/10	26/10	27/10	28/10	16/11	17/11	18/11
Texto coletivo		X										
Atividades com alfabeto Móvel	X				X							
Contação de história	X				X	X		X	X	X		
Exploração autônoma de livros	X				X				X	X		X
Exploração de diferentes suportes textuais		X	X			X				X		
Registro escrito do nome	X				X		X		X			X
Reconhecimento gráfico do nome							X	X				
Escrita espontânea			X							X		
Desenho como representação				X							X	X
Codificação som/letra								X				
Decodificação letra/som									X		X	X

QUADRO 3: Frequência de atividades com leitura e escrita – Pré-escola/CMEI

Fonte: Diário de campo

	03/10	04/10	05/10	06/10	07/10	17/10	18/10	19/10	20/10	21/11
Texto coletivo	X				X		X			X
Atividades com alfabeto Móvel					X					
Leitura ou contação de história	X	X		X	X	X			X	X
Exploração autônoma de livros	X		X			X		X		
Exploração de diferentes gêneros e suportes textuais	X	X		X	X	X	X	X		X
Registro escrito do nome			X			X			X	
Reconhecimento gráfico do nome						X	X			X
Escrita espontânea										
Desenho como representação		X	X						X	
Codificação som/letra	X	X			X		X			
Decodificação letra/som	X	X			X	X	X			

Exploração dos significados das palavras	X	X								
--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

QUADRO 4: Frequência de atividades com leitura e escrita – Pré-escola/Escola Municipal

Fonte: Diário de campo

A frequência das atividades realizadas possibilita perceber que todos os dias as crianças vivenciam experiências com a leitura e a escrita. A maioria dessas experiências estiveram relacionadas a sua função social, como a exploração autônoma de livros, a produção de textos coletivos (a professora atuava como escriba), e a exploração de diferentes suportes e gêneros textuais. As atividades que envolvem a codificação e decodificação de letras e sons aconteceram com menos frequência, mas possibilitam que as crianças percebam a existência de certas convenções relacionadas à linguagem escrita e que eles ainda não dominam:

Luana, Carolina e Guilherme ficam do meu lado conversando, pegam um cartaz da dengue sobre o armário e começam a me contar sobre do que se trata

((Luana aponta para o cartaz))

Luana: leia para nós.

Viviane: tem outro jeito de ler

Luana e Paulo: a gente sabe ((ela balança a cabeça demonstrando descontentamento)). É com as imagens.

Luana: um... limpar a piscina.

Carolina se junta ao grupo e seguem explorando cada uma das imagens na sequência numérica.

Julia: dois .. lavar o filtro. Quatro ... tapar os ralos.

Luana: O TRÊS. (Diário de Campo 13/10/2011, 8h, Pré-escola/CMEI)

O descontentamento demonstrado por Letícia, que esperava de minha parte a tradução do texto escrito impresso no cartaz, demonstra que ela tem consciência de que a leitura das imagens substitui a decodificação do código escrito.

Considerando os estudos de Soares (2010) sobre o ensino da linguagem escrita, identificam-se os conceitos de *alfabetização* e *letramento* para definir os aspectos distintos da entrada da criança no mundo da escrita. A autora define alfabetização como “aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso” (SOARES, 2010, p. 22). Esse processo compreende a codificação de sons em letras e a decodificação de letras em sons, além do uso dos suportes, instrumentos e convenções da escrita. Neste contexto, o termo letramento

está relacionado às competências para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja,

[...] é necessário também saber usar a tecnologia – apropriar-se das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações em que precisamos ler ou escrever: ler e escrever em diferentes gêneros e tipos de texto, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções: para informar ou informar-se, para interagir, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar o conhecimento, para seduzir ou induzir para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]. (SOARES, 2010, p. 22).

A partir dos conceitos apresentados por essa autora, pode-se identificar que a Educação Infantil faz parte do processo de entrada da criança no mundo da escrita por meio de práticas de letramento e alfabetização. Assim, percebe-se que as atividades de codificação e decodificação ocupam uma proporção menor de tempo em relação a rotina pedagógica, visto que não é objetivo dessa etapa de educação assegurar a alfabetização.

Diferentemente da Educação Infantil, o Ensino Fundamental deve **assegurar** a alfabetização e o letramento no decorrer dos três primeiros anos, conforme define, no art. 30, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). Considerando que o tempo necessário ao processo de alfabetização e letramento está fortemente relacionado ao convívio com a linguagem escrita e aos usos sociais feitos nos ambientes familiares, comumente são necessários mais que duzentos dias letivos para garantir ou consolidar essas aprendizagens, em conjunto com outras áreas do conhecimento.

A alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental não se constituem apenas em uma exigência da legislação, mas principalmente um direito que deve ser assegurado a todas as crianças (BRASIL, 2009c). Quanto às orientações que deveriam se efetivar no cotidiano escolar, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, indica a responsabilidade da educação escolar centrada na **ampliação das experiências que as crianças já vivenciaram**, assegurando aos estudantes a vivência **sistemática** da leitura, compreensão e produção de textos diversificados. A proposta defendida no referido documento, é de que essa prática aconteça de forma

mais lúdica e prazerosa para a criança. O fundamento teórico que norteia a orientação deste documento parte do entendimento proposto por SOARES (2007), de que os processos que correspondem a alfabetização (a escrita alfabética e as habilidades para ler e escrever) devem acontecer de forma articulada ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (situação em se precisa ler e escrever textos reais).

O que se percebe a partir dos dados coletados na investigação é que, desde a Educação Infantil, os processos de alfabetização e letramento fazem parte da organização do trabalho pedagógico. Porém, como era de se esperar, é no Ensino Fundamental que os conhecimentos relativos à codificação e decodificação tornam-se prioritários no cotidiano institucional, inclusive na expectativa apresentada pelas crianças da Educação Infantil durante a entrevista:

Viviane: sobre o que a Clara falou... Ela acha que lá naquela escola vão aprender português.
 Ricardo: Português? Nossa que difícil ((suspira)).
 Viviane: ((rio)) Difícil?
 Ricardo: que DIFICIL:::
 Viviane: o que vocês acham que é português?
 Luana: Português é difícil.
 Felipe: Eu vou falar.
 Ricardo: Português..., em português a gente aprende escrever.
 Clara: português:::, português ...
 ((a menina suspira como se estivesse cansada)) (Transcrição de áudio, entrevista, 2011, Pré-escola/CMEI).

Estaria Clara e Ricardo antecipando a experiência que irão vivenciar no 1º ano? Como o futuro não é previsível pode-se, no mínimo, constatar que as interações que tiveram com outras crianças mais velhas – no caso de Clara, trata-se de um primo que estuda na escola –¹⁸ fez com que percebessem o português e a aprendizagem da escrita como algo cansativo e difícil. A complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita percebida pelas crianças é também destacada por Barbosa e Delgado (2012):

¹⁸ Durante a entrevista, Isadora esclarece que suas informações são dadas pelo primo: "... meu primo Dudu estuda lá."

Para aprender um conhecimento tão complexo como é o da leitura e da escrita, as crianças precisam ter possibilidade de operar com símbolos, traduzir um tipo de conhecimento em outro [...]. É preciso aprender, em situações de função social, a refletir sobre a própria língua, criar vocabulários específicos, experimentar estratégias de ler, contar histórias vividas e inventadas, narrar [...]. (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 122).

Diante dessa complexidade, e também do fato da escola de Ensino Fundamental orientar de forma sistemática, metódica e planejada a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos, a fim de assegurar-lhes a alfabetização e letramentos nos três primeiros anos, identifica-se a necessidade de proporcionar o ensino de forma explícita das relações entre grafemas e fonemas convencionadas na língua portuguesa, ou seja, ensinar as crianças a decodificar as letras em sons (leitura) e codificar os sons em letras (escrita). Assim, na identificação das atividades realizadas pela turma de 1º ano com a linguagem escrita, percebe-se uma proporção maior de atividades de alfabetização (codificação, decodificação, convenções de escrita) quando comparadas às atividades de letramento (exploração de diferentes suportes e gêneros textuais, produção de textos, utilização da língua escrita). Senão, vejamos no quadro abaixo:

	11/10	13/10	14/10	31/10	01/11	03/11	04/11	21/11	22/11	23/11	24/11	25/11
Texto coletivo					X							
Textos individuais					X							
Leitura ou contação de história		X		X						X	X	
Exploração autônoma de livros		X				X				X	X	
Exploração de diferentes gêneros e suportes textuais	X	X				X		X		X		X
Desenho como representação						X			X			X
Codificação som/letra	X	X	X		X	X			X			
Decodificação letra/som	X		X		X	X			X	X	X	
Cópia de textos	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
Exploração dos significados das palavras											X	
Exploração das convenções da escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

QUADRO 5: Frequência de atividades com leitura e escrita – 1º ano/Escola Municipal

Fonte: Diário de campo

Embora corroboremos com a premissa apresentada por Soares (2010), de que se ensinar a ler e escrever alfabetizando e letrando simultânea e indissociavelmente, devemos considerar, no entanto, que as duas facetas do processo mobilizam diferentes metodologias. No caso do letramento, muitas vezes o ensino pode ser mais incidental e indireto, pois envolve fatores como as possibilidades e motivações das crianças, assim como o contexto em que acontece, o que, em parte, justificaria a predominância de atividades direcionadas à alfabetização, que exigem interferência direta da professora. De fato, no decorrer das observações foi possível perceber situações em que as crianças mobilizam os conhecimentos sobre o código escrito e o colocam em situações por motivações próprias, como acontece com o cardápio:

Diego se aproxima e me mostra o livro “Cachinhos dourados”.
Viviane: essa história é bem legal.
Gabriel: eu contei a história sozinho. Hoje é o dia que tem o lanche que eu não gosto.
((Pega o caderno e me mostra o cardápio mensal)).
Diego: hoje é vitamina de maçã e sucrilhos.
Viviane: e amanhã?
Diego: amanhã é suco de abacaxi e rolinho de salsinha ((aponta para o dia)).
Ele consegue usar a linguagem escrita na rotina diária (Diário de campo, 03/11/2011, 13h15min, 1º ano/Escola Municipal).

Porém, outro fator refere-se às circunstâncias e ao contexto em que a aprendizagem acontece. Assim, considerando a intencionalidade do ensino, devem ser proporcionadas às crianças experiências em contextos que mobilizem as aprendizagens da linguagem escrita diante de sua função social, caracterizando o letramento.

Considerando o quadro apresentado acima, no qual a maior parte das atividades envolve a codificação, decodificação, cópias de textos e reflexões sobre as convenções da língua (espaços, pontuação), evidencia-se a preocupação de Soares (2004) com o privilégio de uma das facetas da aprendizagem da escrita em detrimento a outras:

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como

“tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; (SOARES, 2004, p. 100).

A proposta apresenta por Soares (2004, 2010), de alfabetizar letrando, parece ainda distante na prática pedagógica do Ensino Fundamental. Para a autora, a criança constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita na interação com material escrito que tenha uma função social, ou seja, que faça sentido perceptível para ela, e na participação em práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, as práticas descontextualizadas, como a produção de frases que não compõem um texto e a leitura e escrita de palavras aleatórias, por exemplo, não colocam as crianças em situações de uso de leitura e da escrita. Duas das atividades realizadas no mesmo dia, descritas a seguir, ilustram essa situação em que as palavras trabalham com a codificação e a identificação das conversões do sistema de escrita, sem que o “texto” escrito tenha uma função social perceptível claramente para as crianças.

A primeira atividade é a de produção individual, realizada com o objetivo de que as crianças diferenciem o registro icnográfico (desenho) e o registro gráfico, e, ainda, codifiquem palavras utilizando as letras corretas. Assim, a professora propõe uma atividade em que as crianças copiam do quadro os desenhos escolhidos por ela (um sorvete, bexiga, lápis, borboleta, sapato, vassoura e dominó), e depois escrevem os nomes:

A professora desenha o sorvete no quadro.

Diego: esse é fácil é só fazer um V e umas bolinhas.

As crianças iniciam o desenho e a professora passa entre as carteiras se certificando de que eles compreenderam a atividade.

Paulo: eu quero ir na biblioteca.

((O pedido de Paulo não é percebido e ele não insiste)).

Professora: no segundo quadro nos vamos fazer uma bexiga.

Francisco: bexiga é fácil.

Professora: quando eu separei, eu já separei uns fáceis porque se não eu não sei desenhar.

((As crianças riem)).

A pedagoga entra para que a professora assine alguns documentos. Enquanto isso as crianças conversam em voz baixa.

(...)

Desenham um lápis e uma borboleta. A professora indica que o próximo desenho a ser feito é de um sapato e começa a desenhar no quadro.

Francisco: é difícil:::

Professora: Não é difícil.

Laura: é facinho.

((Francisco consegue fazer)).

Daniel: pra mim é difícil.

Francisco: pra mim é fácil. Olha aqui Laura.

Laura: que bonito.

Paulo: DEIXE EU VOU VER. Que bonito.

Desenham uma vassoura. A professora caminha entre as carteiras certificando-se de que todos acabaram de desenhar.

Professora: vocês vão ser escritores agora, vocês vão escrever os nomes desses desenhos.

As crianças não fazem nenhum comentário e nenhuma pergunta sobre a atividade. Laura e João Gabriel vêm até mim solicitando que ajude a fazer a atividade. A professora se aproxima e explica para os alunos que estão com dificuldade. Alguns terminam rapidamente e ajudam os colegas próximos.

(...)

(Diego conclui muito rápido e começa a falar com a professora o tempo todo, dificultando que ela ajude os colegas.

Diego: professora. Posso ajudar?

Professora: pode.

Diego: POSSO MESMO?

((Ela balança a cabeça que sim)).

Diego: você quase nunca deixa eu ajudar. Quem precisa de ajuda?

Muitos colegas chamam para que ele ajude. A professora comenta que em alguns momentos ela deixa que Diego ajude, pois ele é muito rápido, as atividades estão fáceis pra ele.

(...)

A professora corrige individualmente a atividade de todos os alunos. (Diário de campo, 01/10/2011, 14h20min, 1º ano/Escola Municipal)

Sobre essa atividade é importante reconhecer o papel do desenho na construção da escrita, que do ponto de vista do desenvolvimento infantil, apresentado por Seber (2004), representa a convergência entre as expressões orais e gráficas, relacionando-se à capacidade representativa. A relação entre o desenho e a escrita é evidenciada também por Barbosa e Delgado (2012), para quem as linguagens simbólicas são interdependentes e potencializadoras umas das outras, assim, as atividades de desenhar, pintar, esculpir, dançar, escrever, entre outras, interagem e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, a proposta da professora, que congrega o desenho e a escrita como forma de representação, apresenta-se como uma possibilidade de evolução da escrita, mas, na atividade, as palavras não fazem parte de um texto e, por consequência, a função da escrita é unicamente realizar a atividade escolar.

Na segunda atividade que tem como proposta a construção de frases coletivamente e identificação das convenções da língua, observa-se a mesma situação:

A professora registra no quadro em caixa alta
 ESCOLA MUNICIPAL ...
 CURITIBA, 01 DE NOVEMBRO DE 2011.
 1 - VAMOS ESCREVER FRASES
 RUA
 Crianças: R-U-A.
 Professora: frase é uma história comprida.
 ((Várias crianças dizem frases sobre a rua e a professora pede que elas escolham uma delas. A frase escolhida foi a de Francisco: O CARRO ANDA NA RUA)).
 Professora: como vou escrever?
 Crianças: O:::
 Professora: E daí?
 Lucianaely: um espacinho.
 (...)
 ((continua a escrita com as crianças falando para professora o que ela deve registrar)).
 Diego: DA.
 Professora: mais um espaço que é outra palavrinha. Como escreve NA?
 Crianças: N - A.
 Professora: mais um espacinho. Rua?
 Diego: RU-A:::
 Professora: ponto.
 Daniel: não é três pontinhos?
 Professora: não..., três pontinhos é só quando não terminar. Agora pula uma linha. Vocês podem continuar na mesma folha. Eu só vou fazer aqui [no quadro] porque senão fica muito embaixo. Vamos ver quem sabe a palavrinha.
 ((Ela começa a escrever a palavra relógio)).
 Crianças: RE-LO
 Heloísa: relógio.
 As crianças falam várias frases sobre o relógio.
 Não consigo anotar, pois falam ao mesmo tempo.
 Escolhem uma delas e a professora vai questionando como as crianças acham que deve escrever. Ela registra.
 Na atividade de cópia, Gustavo Manoel, que tem dificuldade na escrita, faz rapidamente (Diário de campo, 01/10/2011, 15h, 1º ano/Escola Municipal)

As duas atividades privilegiam indiscutivelmente a faceta da alfabetização: na primeira, explorando a relação som/letra e o traçado das letras e o registro pelas crianças; na segunda, explora-se a relação som/letra e as convenções da escrita, como a utilização da pontuação e os espaços entre as palavras. Nas atividades desse formato, necessárias para a apropriação da escrita, exige-se um trabalho sistemático e intencional em que as crianças formulem e reformulem hipóteses e cheguem a conclusões sobre o uso e funcionamento da escrita. Porém, as atividades de produção escrita distanciam-se da faceta do letramento, pois não estão atreladas ao uso da escrita em situações reais de produção, que, para Gusso (2010), é uma das condições para que o ensino da escrita no Ensino Fundamental

seja frutífero. Nessa perspectiva, a criança escreve para que alguém, um interlocutor, possa ler e deve “ter o que dizer e uma razão clara para fazê-lo: informar, reclamar, denunciar, seduzir, servir de auxílio à memória, determinar algo, emocionar...” (GUSSO, 2010, p.147).

Outro aspecto a ser evidenciado neste encaminhamento refere-se às especificidades dos sujeitos, ou seja, as crianças. As potencialidades e necessidades das crianças não se resumem a atividades de repetição, cópias e produções que não são desafiadoras. As propostas para a aprendizagem da linguagem escrita deveriam explorar a emoção, o corpo, a cultura, a sociabilidade, a imaginação, a fantasia, interação e, com isso, possibilitar a efetiva participação das crianças. Mesmo as atividades direcionadas à alfabetização podem ser prazerosas e desafiadoras para as crianças. Para Leal, Albuquerque e Ferraz (2007), os jogos são ótimas estratégias para que as crianças possam refletir sobre a complexidade do sistema de escrita. Embora as autoras destaquem o jogo como estratégia utilizada na alfabetização, é preciso compreender “que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA, 2007, p.43). Desta forma, a utilizar a ludicidade e o jogo para o ensino constituem diferentes modos de ensinar e aprender e mesmo que não sejam espontâneos podem proporcionar “novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos” (BORBA, 2007, p.43).

O distanciamento entre as expectativas das crianças e os encaminhamentos na turma de 1º ano na escola sobre a aprendizagem da linguagem escrita parece ser resultado da não escuta do que as crianças têm a dizer, mesmo quando não as ouvimos. Para concluir a reflexão sobre aprendizagem da linguagem escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, nada melhor do que uma situação em que as crianças nos mostram como podem aprender. A situação descrita na sequência apresenta um jogo no qual as crianças brincam com as palavras e, na interação com os colegas, podem refletir sobre o tamanho das palavras e a ordem das letras, demonstrando a destreza que possuem para transformar a compreensão do complexo sistema de escrita em uma divertida brincadeira. Vejamos:

Devido a chuva, a professora de educação física orienta que eles formem duplas para brincar de jogo da velha em sala.

Depois de alguns minutos Diego desiste do jogo e começa a jogar forca com Rodrigo e Augusto se aproxima. Ele escreve a primeira palavra, os colegas dizem algumas letras e Rodrigo faz a primeira tentativa para descobrir a palavra.

Rodrigo: bola

Diego: que BOLA que tem C antes do L? Eu vou dar uma dica. ((Levanta e faz de conta que está pedalando)).

Rodrigo: bicicleta.

Diego: quem mandou eu dar uma dica.

Augusto: bicicleta de fazer ginástica.

Diego: é::: quem mandou eu dar uma dica. Quem quer fazer uma?

Augusto: EU

Diego: então você faz uma aqui, depois você faz outro, e vamos fazendo assim.

((Ele organiza a ordem da brincadeira)).

(...)

Diego: leão?

((Augusto balança a cabeça confirmando)).

Diego: mas leão não é desse tamanho. Ó le – ão ((aponta para os espaços))

Augusto: é *legão*.

Ele percebe que colocou um espaço a mais então inclui mais uma letra para não dizer que tinha errado. A professora ouve e ri, alerta que eles devem usar palavras que existam senão fica difícil. (Diário de campo, 22/11/2011, 16h20min, 1ºano/Escola Municipal)

4.4 O(S) CURRÍCULO(S) PARA A INFÂNCIA

Ao tratar da organização do trabalho pedagógico nas instituições pesquisadas, seja na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, o currículo é tomado como um dos elementos centrais na constituição da cultura escolar. Isso é corroborado nas falas das crianças, que identificam o currículo disciplinar como um dos elementos que define a distinção entre as duas etapas de ensino.

Para tecer as análises a cerca do currículo, primeiramente é pertinente identificar, na legislação educacional e nos documentos orientadores, a concepção de currículo que permeia a organização do trabalho pedagógico em cada etapa de ensino.

O currículo na Educação Infantil é entendido como um conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nessa perspectiva,

deve-se garantir o **acesso** a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, indica-se que a instituição deve possibilitar: a imersão no domínio das diferentes linguagens como oral, escrita, plásticas, simbólicas, musicais, corporais, teatral, representação gráfica, entre outras (BRASIL, 1998, 2009e; CURITIBA, 2009a); por meio de experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; a recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico (natural) e social; possibilitar o relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. No documento que subsidiou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil, indica-se que as práticas pedagógicas que constituem o currículo para esta etapa de ensino devem ter como eixo articulador a experiência com a cultura que envolve, necessariamente, conhecimentos, afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso.

O currículo do Ensino Fundamental está diretamente relacionado com a aprendizagem que deve ser válida a partir do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e também das exigências sociais. Conforme propõe os documentos, o currículo compreende conhecimentos historicamente construídos e também valores que o instrumentalizam para vida em sociedade. Os conhecimentos originam-se das disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010b). Ainda em relação aos conteúdos, a redação do texto não é direta quanto à organização, pois estabelece que os conteúdos articulam-se com as áreas de conhecimento que por sua vez serão divididos em componentes curriculares obrigatórios. Neste

documento são nominados componentes curriculares obrigatórios as disciplinas que tradicionalmente compõe o currículo. A centralidade do currículo no conhecimento é percebida principalmente nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Vol. 3 Ensino Fundamental*, na qual se apresenta uma breve discussão conceitual quanto a **organização do tempo** que deve possibilitar que o estudante estabeleça relações consideradas essenciais para o desenvolvimento da atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem, e **do espaço** como centro da organização do processo pedagógico, no qual vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados.

Resumidamente, a distinção entre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderia ser entendida como representação das diferentes concepções de currículo que podem ser assumidas em diferentes momentos históricos e em distintos contextos. Para Moreira e Candau (2007), as diferentes concepções derivam dos modos como a educação é concebida historicamente, das influências teóricas e de fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Nas palavras das autoras:

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17).

Forquim (1993), referindo-se ao contexto educacional inglês, também demonstra a multiplicidade de entendimentos e concepções, defendidas por diferentes teóricos e sociólogos do currículo. Assim, currículo pode ser o “termo usado para designar as seleções realizadas pela escola no interior da cultura” (Lawton); “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo ou de maneira individual, no interior ou no exterior da escola” (Kerr); “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido

de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou objetivos educativos” (Hirst).

Considerando que o enfoque da análise não é construir um panorama das teorias do currículo, mas compreender o entendimento de currículo que permeia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os esforços subsequentes de teorização serão concentrados nos estudos que envolvem essas etapas de ensino.

A discussão sobre o currículo na Educação Infantil não se apresenta de forma consensual no cenário pedagógico brasileiro. Segundo Oliveira (2010), as controvérsias não residem nas diferentes visões de criança, família e função da instituição, mas na pertinência ou não de um currículo para educação infantil, pois o conceito estaria associado à escolarização, à ideia de disciplinas e matérias escolares, o que não seria positivo para educação infantil. Porém, segundo a autora, a integração da Educação Infantil à escolarização formal impõe o trabalho com conceito de currículo articulado ao projeto pedagógico, sem, contudo, resumir-se a listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques.

Kramer (2001), em um texto intitulado “Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate”, além de apresentar seu entendimento sobre o currículo na Educação Infantil, elenca também o entendimento de outros autores sobre o assunto. De fato, a discussão de currículo na educação infantil extrapola a listagem de conteúdos, pois envolve conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, formas de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura, estímulo ao desenvolvimento e à construção de formas significativas e complexas de sentir e pensar, hipóteses, pontos de partida, ações. Nessa perspectiva, o currículo aproxima-se da definição de proposta pedagógica, o que faz com que autores como Kramer (2001) não estabeleçam diferenças conceituais entre os dois termos. Para a autora, um currículo ou uma proposta pedagógica reúne bases teóricas, diretrizes práticas nelas fundamentadas e aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Embora, devido às marcas de tempos, espaços sociais e interesses distintos, não se apresente uma única concepção de currículo para Educação infantil, podendo inclusive ter outras terminologias, como “proposta”, “projeto” ou

“plano”, Kramer identifica alguns consensos entre diferentes autoras¹⁹ da área, que podem nortear a análise:

Independentemente do termo escolhido – currículo, proposta ou projeto – as concepções apresentadas pelas autoras expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nos vários textos das consultoras fica evidente a preocupação com o contexto histórico-social um momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções. De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicitasse esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Outra preocupação comum diz respeito à necessidade de se considerar aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem recursos humanos, materiais e financeiros destacando-se a formação dos profissionais. Outro consenso refere-se à natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e à necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos - crianças, profissionais, famílias e comunidade. (KRAMER, 2002, p.75).

Desta forma, a perspectiva assumida pela Educação Infantil, identificada nos documentos destinados a esse nível de ensino, relaciona-se aos diferentes entendimentos de currículo, apresentado por Moreira e Candau (2007), excetuando os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

No cotidiano da instituição de Educação Infantil investigada é possível perceber nas falas das crianças que a centralidade de suas aprendizagens não está unicamente nos conteúdos. Quanto perguntadas sobre o que aprenderam no CMEI, as crianças relatam:

Mariana: aprendi a dividir os brinquedos.
 (...)
 Talita: aprendi a brincar de panelinha, pular corda e brinca de mamãe e filhinha.
 (...)
 Otávio: dividir os brinquedos. Ler os livros.
 (...)
 Kelly: eu aprendi a brincar com os amigos.
 Professora Adriana: Que brincadeiras?
 Kelly: Aprendi a brincar de pneu.
 Professora Adriana: o que mais?
 (...)

¹⁹ No momento em que o texto foi redigido, todas as autoras citadas eram consultoras do MEC para elaboração de Políticas Públicas voltadas à Educação Infantil.

Lara: tomar café.
 Professora Adriana: como você aprendeu a tomar café?
 Lara: pão e café.
 Professora Adriana: você aprendeu a tomar café de outro jeito?
 Lara: Bem quietinho.
 Professora Adriana: Você não aprendeu nenhuma brincadeira diferente?
 Lara: Mãe-cola... O nome inteiro. (Diário de Campo, 18/11/2011, 10h18min, Pré-escola/CMEI).

Nos relatos apresentados acima, as crianças evidenciam a centralidade da brincadeira na organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem de comportamentos como tomar café “bem quietinho” e também conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade como os números, as letras e a escrita do nome. Nesse sentido, o entendimento de currículo na educação infantil aproxima-se do proposto por Kishimoto (apud Kramer, 2002), que o define como a “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e pais”. As experiências de aprendizagem colocam as crianças em interação com os elementos do ambiente em que estão inseridas. Nos relatos descritos acima, se percebe o protagonismo infantil na aprendizagem das brincadeiras, pois informam, sem nenhuma cerimônia, que aprenderam determinada brincadeira com os amigos.

A não centralidade no conteúdo não significa, contudo, que conhecimentos formais, que são os saberes acumulados pela sociedade ao longo da história, permaneçam do lado de fora da instituição. Nas práticas organizadas na Educação Infantil, especialmente por meio da interação e das brincadeiras, os saberes das crianças articulam-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

Durante uma atividade em que as crianças faziam e pintavam uma dobradura de sapo, emergiu um problema para o qual a resposta exigia conhecimentos das ciências da natureza, especificamente sobre cadeia alimentar e a anatomia do sapo.

Isadora: né que o sapo come a abelha?
 Ana: ele SÓ COME mosca.
 Guilherme: sapo come aranha?
 Camila: ele como insetos em geral.
 Guilherme: ele come com o dente.
 Viviane: será que sapo tem dente?

Camila: não, ele não tem dente não, eu já vi.
 ((Henrique pinta o sapo de vermelho e laranja))
 Camila: sapo é verde:::
 Isadora: e daí:::, eu pinto da cor que quiser:::, o sapo é meu.
 Gisele: é verdade.
 Isadora: eu estou experimentando.
 ((Depois de algum tempo a professora se aproxima da mesa e as crianças mostram as dobraduras, apontando para a barriga do sapo que estava cheia de insetos))
 Isadora: Sabia que o sapo come insetos?
 ((A professora confirma balançando a cabeça)). (Diário de Campo, 20/10, 13h40min, Pré-escola/Escola Municipal).

No Ensino Fundamental, a centralidade nos conteúdos se expressa na exigência de um currículo mínimo que define os conhecimentos a serem trabalhados e aprendidos em um determinado tempo, como já abordado na descrição das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Curitiba. Porém, o que se percebe é que nesse nível de ensino a organização do currículo em disciplinas é muito representativa. Na organização do trabalho pedagógico, é possível perceber a fragmentação do conhecimento em disciplinas curriculares, língua portuguesa, ciências, matemática etc., e as atividades a elas relacionadas não possuem muita vinculação umas com as outras e, inclusive, são realizadas pelas crianças em cadernos distintos.

Entre as crianças, a divisão disciplinar também é evidenciada tanto pelas do 1º primeiro ano, que já vivenciaram a experiência dessa etapa de ensino, ao esclarecerem como elas o representam, como também pelas crianças da pré-escola, que contaram como elas imaginam que será o 1º ano do Ensino Fundamental. Vejamos algumas cenas registradas em nosso diário de campo:

Diego: O 1º ano é muito legal, porque ele tem aulas de...
 Daniel: Matemática.
 Diego: Que matemática, é outra coisa... Da professora Maria...
 Viviane: artes?
 Diego: Isso:::
 Heloísa: O 1º ano é legal porque..., porque eu adoro ciências, pra descobrir um monte de coisas..., matemática... (Transcrição de áudio, entrevista, 2011, 1º ano/Escola Municipal).

Diego: Sabe de uma coisa. Eu acho...
 Ricardo: Olha aqui, tem A, B, C, D, E, F...
 Clara: Inglês.
 Viviane: inglês, e o que mais?
 Clara: Português.

Viviane: português, você acha que vocês vão aprender português?

Ricardo: J, K, L, M, N,...

(...)

(Transcrição de áudio, Entrevista, 2011, Pré-escola/CMEI).

Viviane: como vocês acham que vai ser o 1º ano?

Vinícius: assim ó..., nos vamos aprender aula de matemática.

Viviane: ah é, e vocês não tem aula de matemática no pré?

Vinícius, Isadora, Maria Luiza, Fernanda, Alexandre, Pedro – sim:::

Lucas: NÃO

Lucas: nós não temos.

Vinícius: é essa contagem dos alunos. (Transcrição de áudio, Entrevista, Pré-escola/Escola Municipal).

A organização do currículo em disciplinas escolares, entendidas como “uma rubrica que designa das diferentes matérias de ensino tal como entendemos no contexto educacional atual” (JULIA, 2002, p. 44), significado assumido atualmente no contexto educacional – mas que antes do final do século XIX eram denominadas de “curso”, “objeto” ou “matérias de ensino”, segundo o autor –, é definida tanto pela sua finalidade como por seus conteúdos.

Ao lado disso, Lopes (1999) apresenta uma análise histórica do termo “disciplinas escolares” a fim de melhor compreender seu significado. Também apresenta alguns problemas quanto à definição:

Como discute Chervel, as definições do termo disciplina acabam por ser demasiado vagas, apresentadas como “conjunto o específicos de conhecimentos que têm suas características próprias, sobre o plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos, das matérias”, ou demasiado restritas, como “uma unidade metodológica: ela é a regra **[disciplina]** comum a um conjunto de matérias reagrupadas para fins de ensino **[dicere]**”. (LOPES, 1999, p. 176).

O conceito de disciplina²⁰ escolar é tecido na relação entre os processos de produção do conhecimento científico²¹ e o processo de ensino, mas não se trata de uma relação de consequência ou continuidade, pois a própria organização do conhecimento em disciplinas implica na modificação do conhecimento científico e constituição do conhecimento escolar.

²⁰ Cabe destacar, conforme indicam Julia (2002) e Lopes (1999), que o termo disciplina também é utilizado no contexto educacional para designar a repressão da desordem, vigilância.

²¹ Atribuída às ciências de referência (LOPES, 1999)

Portanto, se no processo de didatização conferimos novas formas aos conhecimentos científicos e/ou eruditos, organizando-os em disciplinas nem sempre correspondentes aos saberes de referência, igualmente produzimos novos conteúdos. O que não significa que estamos produzindo ciência: o conhecimento escolar compõe uma instância própria de conhecimentos. (LOPES, 1999, p. 181)

A organização dos conhecimentos escolares em disciplinas está envolta na crítica de compartimentar os saberes em disciplinas, impossibilitando o diálogo com outros saberes, atribuindo ao termo disciplina um tom de controle e vigilância (LOPES, 1999). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, a estratificação dos saberes em disciplinas não acontece de forma tão problemática como nos anos finais. Por não ter professores distintos para cada disciplina do currículo, uma vez que a docência é assumida por um único professor, exceto para artes e educação física, que podem ser ministradas por professores licenciados nas áreas específicas, conforme autoriza as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução n. 07/2010/CNE, no art. 31, acredita-se que a possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar é maior. A organização dos professores na escola pesquisada acontece exatamente como propõe a DCN, ou seja, os professores de arte e educação física assumem a docência das disciplinas durante a hora-atividade da professora regente.

Embora a professora de referência da turma assuma a regência de todas as outras disciplinas do currículo, percebe-se a dificuldade em assegurar que os conhecimentos não sejam abordados de forma fragmentada. O conhecimento acaba sendo entendido como “propriedade”, “território” de uma determinada disciplina, realizada em cadernos distintos, como se pode observar na fala da professora: “Nós vamos revisar um assunto que nós já estudamos: o Meio Ambiente. Vamos fazer no caderno de ciências” (Diário de Campo, 22/11/2011, 13h40min).

O Ensino Fundamental tem o objetivo de assegurar uma formação comum com “...acesso aos conhecimentos e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu [da criança] desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, e fornecendo meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (BRASIL, 2010b, p. 31). Segundo esse mesmo documento, o objetivo no Ensino Fundamental será alcançado mediante a aprendizagem da escrita e do cálculo, a compreensão do

ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Assim, os documentos legais que normatizam a oferta desse nível de ensino determinam uma base comum a ser respeitada em todo país, composta da seguinte forma:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem Assegurar:
 II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (BRASIL, 2010, p. 8)

A definição legal, embora indique que o currículo pode ser organizado por áreas do conhecimento agrupando os saberes originados das disciplinas científicas que epistemologicamente se aproximam, acaba norteando a constituição de um currículo disciplinar, visto que em todas as instituições escolares deve-se garantir o mínimo exigido. A necessidade de comprovar que as crianças aprenderão os conhecimentos selecionados no domínio de cada disciplina faz com que precisem ser submetidas ao processo de verificação de aprendizagem por meio de provas:

Heloísa: O pré é diferente do 1ºano, porque o pré faz trabalho MUITO mais fácil e a gente faz trabalho meio difícil.
 Viviane: quais são os trabalhinhos difíceis, Heloísa?
 Heloísa: é..., as provas.
 Viviane: que provas?
 Daniel: Matemática.
 Heloísa: É.
 Daniel: Ciências, inglês.
 Paulo: ESPANHOL.
 Diego: espanhol não tem. As provas, esse ai eu não tenho, as provas, as mais difíceis são... Ó daí as mais difíceis são, é, português, matemática e ciências, inglês essas provas. (Transcrição de áudio, Entrevista, 2011, 1º ano/Escola Municipal).

No trecho da entrevista transcrito acima, a compartimentação do conhecimento é reafirmada na comprovação de que aprenderão o que é esperado para cada disciplina. Não se trata de questionar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais como a Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte que, conforme afirma Paro (2011), “são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados”, mas

apontar para necessidade de um currículo mais adequado as necessidades das crianças.

Nesse sentido, Paro (2011), abordando a construção de um currículo ao analisar a construção curricular do Ensino Fundamental nas avaliações de larga escala, defende uma concepção de currículo que altere o tradicional rol de conteúdos definidos para o Ensino Fundamental, propondo que a seleção dos conhecimentos possibilite, além do mínimo exigido nacionalmente, também a inclusão de novos componentes curriculares, estabelecendo ajustes às características regionais. Propõe ainda a conexão dos conteúdos das chamadas disciplinas teóricas com os conteúdos que deverão ser relacionados às outras dimensões da cultura que farão parte do currículo a fim de proporcionar uma educação significativa. A terceira indicação do autor refere-se à reestruturação da escola considerando seus usuários, de modo que os recursos temporais e espaciais devem ser dispostos de modo a adequar o currículo à população usuária.

Para finalizar a discussão sobre essa categoria, destaca-se que pensar em um currículo adequado ao Ensino Fundamental significa estabelecer um currículo adequado às crianças pequenas, ou seja, no caso específico do Paraná, crianças de cinco 5 e 6 anos de idade. Considerando os dados apontados pelas crianças quanto à composição curricular, não representa nenhuma ousadia corroborar com Paro (2011) quando afirma que a escola de Ensino Fundamental procura, por meio de suas práticas, às vezes fragmentárias e desconexas, “convencer as crianças vindas da escola de educação infantil de que a escola, diferentemente da pré-escola, não é lugar de brincar, mas de estudar” (PARO, 2011), restringindo, entre outros aspectos, o brincar.

4.5 SER ALUNO SEM DEIXAR DE SER CRIANÇA?

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser

vivida em toda a sua plenitude [...].
(NASCIMENTO, 2007, p. 31).

O que significa viver a infância em toda sua plenitude no espaço institucional? A resposta para essa questão não é óbvia e nem mesmo fácil, pois expressa uma das condições paradoxais que permeiam a infância e sua relação com a escola (instituição destinada à infância). Sarmiento (1997) apresenta esta condição paradoxal na contradição entre o entendimento dos adultos de que as crianças devem ser educadas para liberdade e a democracia, ao mesmo tempo em que a organização social para a infância está assentada, geralmente, no controle e na disciplina. Outro paradoxo apresentado pelo autor refere-se ao valor social atribuído à escola pelos adultos e que, de modo geral, não considera a contribuição das crianças para a construção do conhecimento.

Para Sacristan (2005), a escolarização exerce muito bem o papel de ensinar a criança a ser aluno. Para o autor, o conceito de aluno, assim como o de criança, é construído socialmente por meio de discursos relacionados às formas de estar e trabalhar com estes sujeitos. Assim, o conceito de aluno representa uma categoria dos sujeitos escolarizados dos quais se espera comportamentos usuais e homogêneos nas instituições escolares.

No mesmo sentido, Marchi (2010) discute sobre os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno". Para a autora, a escola é lugar onde ocorre o encontro dessas duas categorias, criança e aluno. Considerando que, por excelência, a escola é o lugar das crianças, ela deveria ser o lugar onde exercem seu ofício de acordo com as especificidades que lhe são próprias. Porém, o ingresso no Ensino Fundamental apresenta o que Marchi (2010) chama de enquadramento da criança a papéis institucionalmente prescritos:

O "ofício de aluno" pode ser definido antes de tudo como a "aprendizagem das regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. (MARCHI, 2010, p.191).

O enquadramento que constitui o papel de aluno assumido pela criança, o qual a autora se refere, também pode ser identificado nos dados coletados durante

as observações e entrevistas realizadas nas duas instituições. No trecho anteriormente descrito para analisar a categoria espaço, o qual transcrevo novamente na sequência, Clara indica o comportamento que ela imagina ser adequado para o Ensino Fundamental, mesmo sem ter vivenciado essa experiência:

Clara: quando nos vamos sentar, nos pegamos as cadeiras... cadeirinhas e conversa com o amiguinho
 ((Ela olha para a fotografia do primeiro ano))
 Viviane: como a gente faz nessa sala? Será que também conversar com o amiguinho?
 Clara: NÃO, só na hora do recreio.
 Viviane: há é, la não conversa com o amigo?
 Clara: é senão não presta atenção
 Viviane: entendi. (Transcrição de áudio, Entrevista, 2011, Pré-escola/CMEI).

“Prestar atenção”, assim como estar “quietinha”, é entendido, na cultura escolar, como exigência para que a aprendizagem aconteça: “aprender os processos de pensamento e ação próprios da escola é fundamental para obter sucesso escolar [...]” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 120). Segundo as autoras, a transformação das crianças em alunos constitui um currículo que pressupõe o controle das emoções, aquisição mecânica de competências, a capacidade de atender ordens e ainda absorver conteúdos escolares da forma em que a escola os organiza, ou seja, fragmentados por disciplinas. Para tanto, as crianças veem alteradas suas experiências infantis e se deparam com a necessidade de construir um tipo de pensamento sequencial, linear, formulado a partir de causas e efeitos (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.118), que muitas vezes não se aplica para exercer o ofício de criança.

Nesse sentido, conforme propõe Barbosa e Delgado (2012), a escolarização – e pelo que se pode perceber no decorrer da pesquisa, especialmente o Ensino Fundamental –, tem proporcionado a construção de habilidades morais e acadêmicas, que constituem o ofício de alunos, “isto é, internalizar as regras, não discuti-las, nem criticá-las, ou criá-las” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.119). A definição do quê e como fazer é centralizada no adulto, e, mesmo quando as crianças fazem tentativas de interferir nessa organização, tendem a não ser ouvidas. Na situação que segue, Diego faz uma tentativa de que o material dourado (utilizado, geralmente, para aprendizagem de operações aritméticas) seja inserido

na atividade no intuito de incrementá-la, visto que já estavam envolvidos nela durante muito tempo:

((A professora de Educação Física sai e a professora Beatriz retorna para a sala)).
 Professora: Coloquem o caderninho na mesa.
 Paulo: professora, to precisando de ajuda.
 Professora: já vou. Vou passar mais três para corrigir daqueles que ainda não corriji.
 Diego: 5 menos 0 é 5?
 ((A professora confirma))
 Diego: estranho:::
 Fábio: professora 5 mais 0 é igual a 5?
 Professora: já chego lá.
 (...)
 Paulo: Luciana, quanto é 3 menos 1?
 Diego: professora, a gente vai mexer com material dourado?
 Professora: não sei se vai dar tempo...
 ((O menino desiste do pedido e a atividade continua como antes)). (Diário de Campo, 13/10/2011, 16h20min, 1º ano/Escola Municipal).

As práticas institucionais, segundo Sacristán (2005), governam o que os sujeitos podem fazer, pensar, sentir ou querer e, mesmo que não sejam totalmente arbitrárias, possuem certo padrão estável que representa as demandas de uma instituição marcada, carregada de uma história de autoridade e controle, e que, muitas vezes, acabam permeando as experiências não formais significadas pelas novas gerações. Cabe salientar que a pedagogia crítica combate as práticas repressivas da ordem escolar com o argumento de que esse tipo de práticas contraria as finalidades de formar sujeitos livres, autônomos e ativos socialmente a que essas instituições se propõem a formar, e contrariam ainda o entendimento de que a escola não esteja centrada apenas nos interesses dos adultos. Nesse sentido, as instituições encontram-se na tênue relação entre as experiências tácitas acumuladas do que é ser aluno e das construções teóricas da Pedagogia e da Sociologia da infância, que enfatizam a necessidade de participação das crianças nas práticas sociais em que estão envolvidas.

Na Educação Infantil, embora se trate também da institucionalização do tempo de infância em que as crianças estão sujeitas a regras e normas denominadas, na instituição pesquisada, de *combinados*, percebe-se, em alguns momentos, que as regras não são inquestionáveis. Em uma situação vivenciada na

pré-escola, as crianças veem a atividade de desenho em que estão envolvidas prestes a ser interrompida em virtude do planejamento de outras atividades, não se eximem de apresentar seu ponto de vista sobre a situação, seu desejo e os argumentos que fundamentam a solicitação de continuar a atividade que era prazerosa:

Professora: o nosso tempo está curtinho para pintar o desenho, então vou guardar para continuar outro dia.

Crianças: ah:::!

Lucas: Só falta pintar a pista do avião.

Danilo: só falta um pouquinho. Deixa acabar...

Professora: eu ia contar uma história.

Camila, Joana, Gisele, Ana, Fernanda e Alicia: eh:::.

(...)

((Os meninos continuam reclamando e solicitando para acabar o desenho e a professora concorda)).

Professora: então, nosso tempo está curtinho, só até o ponteiro chegar aqui para dar tempo de contar uma história.

((Danilo pinta rápido. As crianças que vão acabando entregam o desenho para a professora. Lucas fica muito satisfeito por conseguir acabar o seu avião)). (Diário de Campo, 17/10/2011, 16h30min, Pré-escola/Escola Municipal).

A situação observada na pré-escola ilustra um dos aspectos apontados por Sacristán (2005) quanto ao processo de apropriação dos condicionantes de ser aluno, a flexibilidade que existe em algum grau, considerando-se as peculiaridades de cada caso.

Isso significa que se poderá sempre ser aluno de diferentes maneiras na instituição escolar. Dentro dessa faixa de flexibilidade ou de tolerância, os sujeitos se submetem, se acomodam, negociam, buscam novas margens ou folgas institucionais, resistem ou se rebelam. (SACRISTÁN, 2005, p.153).

De fato, tornar-se aluno é um processo pelo qual as crianças, na contemporaneidade, não poderão deixar de passar. Para Marchi (2010), o ofício de criança tem sua principal expressão no ofício de alunos, desta forma, ser aluno é um “papel social atribuído [...] a todos os que estão na infância” (MARCHI, 2010, p. 192). A autora alerta, ainda, que assumir esses papéis definidos socialmente como próprios das crianças não é uma tarefa que não lhes exige esforço, pelo contrário, elas são compulsoriamente obrigadas a assumir esses papéis e realizar tarefas que não escolheram e que, muitas vezes, não são significativas, não compreendem a

necessidade e/ou não sente nenhum prazer em realizá-las. A perspectiva apresentada indica vestígios de uma visão funcionalista de educação, que visa a inculcação e transmissão de valores e saberes que proporcionam a formação de indivíduos que se adaptam ao meio social (MARCHI, 2010).

Mas estariam as crianças sujeitas apenas aos processos de inculcação e adaptação? Ser aluno anula as particularidades de ser criança? A perspectiva defendida na área da Sociologia da Infância aponta para outro entendimento, no qual a criança é vista como ator de sua própria formação. Nesse sentido, no processo de escolarização, tem-se uma tensão entre as culturas escolares e culturas da infância. Ao falar de culturas escolares, neste texto, tratamos dos elementos que Forquin (1993) denomina como cultura da escola e cultura escolar. Assim, cultura escolar abrange:

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob efeitos imperativos da didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Ao lado disso, o autor define que a cultura da escola está relacionada às práticas simbólicas que a constituem:

[...] a escola é também um mundo social, que te suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Se, por um lado, as culturas escolares proporcionam e direcionam para transformação da criança em aluno, por outro, cabe lembrar que a concepção de criança que norteia as análises realizadas é de uma criança considerada como “seres sociais plenos”, “interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos” (SARMENTO, 2008, p. 20), que “negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p.31). Desta forma, resistem em alguma medida para preservar os elementos que são próprios de suas culturas.

As culturas da infância são entendidas como “a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2003, p.5). Embora o ofício de aluno seja inerente ao ofício de criança, o autor destaca que frequentemente as culturas da infância se realizam na oposição ao controle do projeto educacional, em um processo de “divisão de trabalho” entre as culturas transmitidas pela escola e as culturas da infância.

Corsaro (1997, 2011) entende que as culturas da infância são marcadas pela cultura de pares produzida e compartilhada pelas crianças na interação com as demais e são inquestionavelmente afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte. Para o autor, as crianças criam e participam das culturas de pares por meio das informações que capturam do mundo adulto a fim de entender seus interesses.

Considerando que a constituição das culturas infantis é afetada pelo contexto sociocultural, assim como as experiências da infância sofrem variações tanto no plano sincrônico quanto no plano anacrônico (SARMENTO, 2008), como referido anteriormente, constata-se a dificuldade em unificar padrões de elementos que identificam as culturas da infância. Entretanto, Sarmiento (2003, 2004) apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância que ultrapassam os limites de inserção cultural local de cada criança: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reinteração.

Segundo Sarmiento (2004), é por meio da interação que a criança aprende valores e estratégias que contribuem para formação da sua identidade pessoal e social. Na realização de atividades em comum, as crianças representam fantasias e cenas do cotidiano como uma forma de lidar com as experiências do mundo que as cercam. A seguir, serão apresentadas duas cenas, uma na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental, nas quais as crianças compartilham com seus colegas experiências que, de alguma forma, as afetam.

Guilherme e Lara brincam com o telefone.

Luana: Guilherme que tal você ser o namorado dela e eu sou a mãe.
(eles aceitam e começam a cochichar mas não consigo escutar))

Lara: Olhe..., olhe, amor. Onde você está?
 Guilherme: Eu não posso falar. ((cochicha)) Eu estou no trabalho amor.
 Ele levanta-se e vai para longe, consigo ouvir apenas o final da conversa.
 Guilherme: Tchau.
 Lara: Tchau amor.
 ((Guilherme e Lara deitam e me contam que vão dormir. Ele finge que ronca. Lara ri))
 Guilherme: MEU AVÔ RONCA.
 Luana: Eu vou ter que cuidar dela no bercinho.
 ((Lara levanta-se e Guilherme faz de conta que dorme)).
 Lara: Eu vou lá com minha mãe.
 ((Ela vai até Talita)).
 Lara: Eu estou dormindo com o meu marido.
 Cristiano: GUILHERME?
 Guilherme: o que pai? Me chama de filho.
 ((Ele inclui Cristiano na brincadeira atribuindo-lhe um novo personagem)).
 (...)
 ((Guilherme não quer mais a brincadeira e empurra Lara que vai até Cristiano)).
 Lara: Pai o Guilherme bateu em mim.
 ((Cristiano assume o papel a ele atribuído e com o dedo chama Guilherme que ri e foge dele, os dois começam a correr e a brincadeira se encerra)).
 (Diário de Campo, 26/10/2011, 7h30min, Pré-escola - CMEI)

Laura: meu pai tem muitas... namoradas. A Jéssica mora lá com ele, mas ela tem um namorado.
 ((Paulo se aproxima))
 Paulo: ela traiu seu pai?
 Laura: CALA BOCA PAULO. ((grita))
 A conversa se encerra por um instante.
 Laura: ela não traiu meu pai. (Diário de Campo, 31/10/2011, 16h30min, 1º ano/Escola Municipal).

Em ambas as cenas o casamento é o foco de interesse das crianças. Na primeira situação, as crianças problematizam esse elemento do mundo adulto durante uma brincadeira e, na segunda, em uma conversa. Não cabe julgar se as experiências que elas se apropriam são positivas ou negativas para formação de sua identidade, mas perceber de que forma elas compartilham experiências reais de seu contexto social. Sarmiento (2004) destaca que,

A convivência com seus pares, através das rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias, e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com as experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 24).

A ludicidade, materializada no brincar, é o segundo eixo apontado por Sarmiento como estruturador e um traço fundamental das culturas da infância. Entre

as crianças, o brincar é uma ação realizada continuamente, mesmo na inserção de adultos. O brincar é abordado por Sarmiento (2004) como condição da aprendizagem da sociabilidade e acompanha as crianças em suas condições sociais. Para Borba (2007), o brincar “supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada” (BORBA, 2007, p. 36).

Em uma conversa que ocorreu durante uma brincadeira que acontecia na Educação Infantil, as crianças evidenciam a consciência de que a brincadeira transcende o limite do real. Nesse contexto, a construção do brincar é muito particular aos interesses daqueles que brincam:

Luana, Talita, Cristiano e Guilherme brincam de bonecas. Talita e Cristiano brincam que as bonecas estavam lutando
Luana: Não pode fazer assim:::, NÉ que bebê não faz assim?
Guilherme: Bebê não briga.
Talita: Eu sei, nós só estamos brincando (Diário de Campo, 26/10/2012, 7h, Pré-escola/CMEI).

No Ensino Fundamental, as crianças ilustram a afirmação realizada por Sarmiento (2003), de que os eixos que constituem as culturas da infância ultrapassam as limitações impostas pelo contexto singular, pois, enquanto a turma trabalhava em uma atividade com material dourado e a professora explicava para alguns alunos individualmente do outro lado da sala, um grupo de meninos que estava na minha frente inicia uma brincadeira na qual o material dourado é transformado em objetos que compõem um restaurante chinês. Na brincadeira, as barrinhas de centenas são pratos, as barrinhas de dezenas são os palitos e as unidades são a própria comida. Eles rapidamente me inserem na brincadeira e Daniel serve os pratos de comida chinesa para mim e para André. Ao servir a comida, ele me indica a função das barrinhas, que são os palitos e avisa que não se pode comer como se usássemos garfos. As informações que me foram passadas não foram realizadas pelos demais colegas, que já faziam parte da brincadeira, ou seja, ao contrário do adulto que estava ao lado, aquelas crianças já compartilhavam das novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos (BARBOSA, 2007) que a

brincadeira impunha. A brincadeira foi interrompida pelo alerta da professora de que eles deveriam terminar a atividade.

O terceiro eixo apontado por Sarmiento (2004) é a fantasia do real: construção de significados sobre as coisas em que as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem em sua imaginação, “seja importando situações e personagens fantásticas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (SARMENTO, 2004, p. 26). Alexandre, ao contar uma história, oferece uma pequena amostra de seu mundo fantástico:

((Alexandre vira para mim e continua falando alguma coisa que ele balbuciava até então)).

Alexandre: E se a gente trouxesse uma arma e atirasse no castelo e ai eu ia cortar o castelo no meio ((representa o movimento de espada)).

Viviane: Essa é uma história?

Alexandre: Não. É verdade.

((Ele fica irritado, vira pro outro lado e continua narrando sua saga em destruir um castelo)). (Diário de Campo, 04/10/2011, 13h40min, Pré-escola/Escola Municipal).

Uma situação semelhante pode ser observada durante o recreio, na qual Diego assumiu o papel de um super-herói que salvava todos os colegas de um malfeitor. Para quem observou a brincadeira de fora, entenderia que se tratava de uma brincadeira de mãe-cola, mas, conforme o próprio Diego me informou logo após o recreio, tratava-se de uma missão que o “super espião” contava apenas com a ajuda de um “relógio mágico”.

Na situação proporcionada por Talita ao apresentar uma Barbie que ela já havia brincado outras vezes como sendo o seu “novo” presente do Dia das crianças, a menina busca na fantasia uma estratégia para lidar com a ausência de um presente enquanto os amigos mostravam seus brinquedos novos. Para Sarmiento (2004), essa transposição de situações e pessoas está na base da especificidade do mundo da criança para lidar com situações que são desagradáveis.

O último dos eixos, que estruturam as culturas da infância, apontados por Sarmiento (2004) refere-se à forma peculiar com que as crianças lidam com a dimensão temporal, rompendo com a linearidade e alcançando a possibilidade de

começar tudo de novo, de reverter o tempo interrompido para repetir a experiência de que gostaram, denominada reiteração.

A situação de incansáveis reiteraões vivenciadas por Maria Clara denota o prazer sentido pela menina em vencer seus medos. Observando as crianças no recreio e em outros momentos nas quais brincavam no parque, nunca presenciei a menina brincar no escorregador. Em dado momento das observações, vejo que a professora percebe que Maria Clara está sentada próxima ao escorregador mais alto, observando os colegas escorregarem, provavelmente com medo, e interfere:

Professora: Maria Clara, você quer descer? ((a professora entra na areia e anda em direção ao escorregador. Maria Clara olha e inclina a cabeça em direção ao ombro sem responder)) Quer descer? Eu te ajudo.

A menina senta-se no escorregador e aguarda a professora. A professora segura dos apóia as mãos dos dois lados para que ela não vire durante a descida. Quando termina de descer ela olha para professora e sorri.

Professora: quer ir de novo? ((Ela sai correndo e sobre no escorregador rapidamente. A Professora olha pra mim orgulhosa)).

Professora – parece uma aranhinha.

Maria Clara está sentada no topo do escorregador aguardando a professora.

Professora: pode descer bem devagarzinho que eu espero mais embaixo.

Ela espera a menina chegar ao meio do escorregador para apoiá-la. Ao chegar embaixo Maria Clara corre para subir de novo. Desta vez a professora aguarda no final do escorregador.

Professora: agora você desce sozinha. ((A professora fica parada ao lado do escorregador)). Pronto agora você está descendo sozinha.

A professora sai da areia e vem em minha direção.

Professora: agora ela não para mais.

Maria Clara continua escorregando até o horário de ir embora. (Diário de Campo, 21/10/2011, 16h40 às 17h, Pré-escola/Escola Municipal).

Durante o período de observação no 1º ano do Ensino Fundamental, não foi possível observar nenhuma situação de reiteração, dado que não significa que ela não aconteça entre essas crianças. É possível que, devido à organização do trabalho pedagógico mais rotinizado e sem brechas para a intervenção das crianças, as situações de reiteração não ocorram com frequência, ou mesmo que os instrumentos de coleta de informação utilizados não captassem esses momentos – embora sua limitação devesse também ser aplicada às observações da turma de Educação Infantil.

De forma geral, com exceção da reiteração, todos os demais eixos que constituem as culturas da infância permeiam as experiências das crianças também no Ensino Fundamental. No entanto, na Educação Infantil, na própria organização

do trabalho pedagógico, esses eixos são considerados, destinando-se tempo, brinquedos e espaços para que as crianças possam reinterpretar suas próprias culturas. No Ensino Fundamental, os eixos que caracterizam as culturas da infância foram percebidos durante o recreio ou em momentos em que as crianças subvertiam a ordem escolar estruturada.

Considerando a afirmação de que “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 29), pode-se entender que a escola de Ensino Fundamental é, em suma, e por excelência, o lugar da criança. Neste espaço elas vivenciam sua cultura. Mesmo quando as culturas escolares parecem anular todas as possibilidades, como ocorre no Ensino Fundamental, as crianças reinventam formas de vivenciarem suas experiências entre seus pares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação colocou-me diante de uma das mais complexas problemáticas que envolvem a escolarização da criança pequena no estado do Paraná, como um todo, e em Curitiba, em específico, ou seja, o ingresso antecipado das crianças de 5 anos no Ensino Fundamental. Ao longo da pesquisa procurei aproximar-me do ponto de vista das crianças sobre as práticas nas quais estão envolvidas em duas instituições da rede municipal de Curitiba, um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No início da pesquisa, logo que ingressei no Mestrado, me propunha a entender as particularidades que constituem a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental no intuito de traçar um panorama mais evidente e dirimir dúvidas que perturbam principalmente os familiares no momento da transição de uma etapa para outra. Na medida em que me aproximei do cotidiano e das experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições, tornou-se imperativo pensar também, e quiçá sobretudo, nas crianças, diante do seu ingresso antecipado, aos cinco anos de idade, no Ensino Fundamental. Pensar nas crianças nessa etapa de ensino implica pensar se suas expectativas, necessidades e singularidades estão sendo consideradas, ou se as exigências impostas pelo Ensino Fundamental as anulam.

A análise das categorias tempo, espaço, alfabetização e letramento, currículo e a formação do sujeito como aluno possibilitou a compreensão de que a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental distanciam-se sob o ponto de vista do adulto, ou seja, por sua história, seus objetivos e práticas que fazem parte da cultura dessas instituições, e aproximam-se por seus sujeitos, crianças que, mesmo quando exercem seu “ofício de aluno”, continuam sendo crianças, e buscam estratégias para brincar, interagir, criar e recriar, fazer as coisas que são comuns na infância.

O tempo emergiu entre os dados como uma das principais categorias que demarcam as particularidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na

Educação Infantil, embora exista uma programação de rotina, o tempo é mais flexível e sujeito a alterações em virtude dos interesses das crianças. Por outro lado, no Ensino Fundamental, a organização do tempo parece estar a serviço do conhecimento e homogeneização de aprendizagens. Desta forma, estrutura-se a partir de longos períodos: de dedicação e esforço das crianças em torno de uma mesma atividade ou de longos tempos de espera para aguardar os colegas concluírem, para então seguirem juntos para a próxima atividade.

Visualizar como a criança é considerada no processo educacional a partir da organização dos espaços das salas de aula possibilitou perceber uma distinção muito evidente entre as duas etapas de ensino. Enquanto na Educação Infantil, mesmo que com limitações, os espaços estão organizados para possibilitar o acesso das crianças aos objetos, livros e brinquedos, no Ensino Fundamental ainda falamos de uma organização centrada no adulto. Infelizmente o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços de forma que as especificidades da infância fossem consideradas como indicaram os documentos que orientaram a ampliação.

Alfabetização e letramento permeiam tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, com diferentes níveis de complexidade e exigências. Assim, a particularidade entre os dois níveis de ensino parece residir no encantamento que as crianças da Educação Infantil demonstram em relação ao desconhecido e fantástico mundo da linguagem escrita. Enquanto nessa etapa de ensino presencia-se as expectativas e o prazer da descoberta, até mesmo das atividades de reflexão sobre a língua que constituem a alfabetização, comprovando que essas atividades também podem ser prazerosas e desafiadoras, conforme afirmam para Leal, Albuquerque e Ferraz (2007), no Ensino Fundamental o que mais chama a atenção são as atividades de reflexão sobre a língua, que, de maneira descontextualizada ao seu uso, tornam-se cansativas e colocam em foco as crianças que possuem dificuldades.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas define em grande parte o que as crianças pensam sobre o Ensino Fundamental. Quando perguntadas como é ou imaginam que será o Ensino Fundamental, tanto entre aquelas do 1º ano quanto entre as que ainda estão na Educação Infantil, as crianças respondem que irão

aprender matemática, português, ciências. Muito diferente do que narram, em relação à aprendizagem, na Educação Infantil: “dividir os brinquedos”, “brincar de panelinha”, “pular corda”, “brincar de mamãe e filhinha”, “bambolê”, “dançar como uma bailarina”, ou como aprenderam “com meus amigos”, “com a Professora”. Isso demonstra que nessa etapa de ensino o brincar e as interações são elementos centrais na constituição do currículo. Mesmo as atividades que têm como objetivos a aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, como os números e a escrita dos nomes, as interações e o brincar permeiam essas práticas permanentemente.

Entendo que a Educação Infantil poderia ensinar muito ao Ensino Fundamental sobre como construir uma proposta pedagógica que abranja as especificidades, subjetividades e demandas da infância, para que as crianças não vivenciassem uma grande ruptura entre as duas etapas de ensino e, assim, mesmo que no universo do Ensino Fundamental, pudessem articular os conhecimentos e as brincadeiras e não vê-los sendo tratados como coisas antagônicas. Contudo, não se trata de condenar o Ensino Fundamental e exaltar a Educação Infantil quanto à adequação às especificidades da infância, pois também é possível identificar problemas nessa etapa. Um dos problemas observados na organização do trabalho na educação infantil refere-se ao número de crianças em sala. Embora nas duas turmas de pré-escola pesquisadas o número de crianças atenda à determinação legal quanto à relação adulto/criança,²² cabe destacar que as salas não comportavam aquele número de crianças. Aparentemente, a indicação realizada pela mesma legislação de se levar em conta o espaço físico para definição dos parâmetros de organização dos grupos não é atendida. Extrapolando as considerações do campo legal para os determinantes pedagógicos, alerta para a pertinência da discussão quanto ao número máximo de crianças na mesma turma. Considerando toda a boa vontade das professoras em proporcionar experiências lúdicas, prazerosas e significativas para as crianças, envolver 26 ou 30 crianças na mesma atividade ao mesmo tempo é uma árdua tarefa e muitas vezes infrutífera, desconsiderando os

²² Na pré-escola do CMEI para 30 crianças frequentado há duas professoras e na pré-escola ofertada na Escola Municipal para 26 crianças há uma professora e uma estagiária. O Parecer nº20/2009-CNE recomenda “20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)”.

interesses individuais e forçando a padronização de tarefas. Por outro lado, a tentativa de organizar atividades diversas de acordo com os interesses das crianças também acaba tornando-se desgastante, pois as professoras não conseguem acompanhar todas as crianças. Presenciei atividades sendo deixadas sem a mediação das professoras ou sem conclusão para “acudir” desentendimentos e evitar que crianças se machucassem em outras atividades.

Aceno para a necessidade de que Educação Infantil e Ensino Fundamental possam ser organizados pautados na perspectiva de continuidade e não de ruptura. Falo de uma continuidade que mesmo assegurando os objetivos distintos das duas etapas de ensino possam articular-se considerando as crianças como sujeitos em seu próprio processo de escolarização, que essas instituições possam ser por excelência o lugar das crianças e o lugar onde elas possam viver a infância plenamente, pois, conforme propõe Kramer (2006),

a Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente, separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. [...] Temos crianças, sempre, na educação Infantil e no ensino fundamental. (KRAMER, 2006, p.19).

Quanto ao fato de matricular ou não as crianças com 6 anos incompletos no 1º ano do Ensino Fundamental, creio que a atribuição da responsabilidade por essa decisão às famílias, tal como é feito atualmente, deveria ser objeto de maior reflexão. Apesar de a escolha ser dos pais, tanto o sucesso quanto o fracasso da criança no processo de escolarização será também atribuído a instituição escolar. A partir do entendimento de que a responsabilidade parental sobre os filhos funciona “como um espelho onde os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade” (NOGUEIRA, 2006, p. 572), poderíamos nos perguntar até que ponto impor aos pais essa decisão não significa uma irresponsabilidade? Vale destacar que os critérios de julgamento são pautados, na maioria das vezes, no desejo mais intenso de acertar, porém, sem nenhum conhecimento técnico sobre o assunto. E as crianças, devem aceitar a decisão sobre seu destino escolar sem dizer o que consideram melhor? Recorro as

palavras de Paro (2011, p. 489), que, embora duras, exprimem um pouco do que penso sobre o assunto:

Imagine-se a situação de crianças pequenas – para quem a alegria de viver se resume, em boa parte, em brincar – ver-se privada disso. Como é possível ensinar para alunos cuja forma privilegiada de se fazer sujeito é o brincar, se se lhes proíbe essa atividade? É como se fosse possível aprender sem ser sujeito.

É pertinente lembrar que a cada início de ano, desde 2007, um enorme número de crianças e familiares tenha que sofrer com a indefinição, ou com a decisão arbitrária dos mantenedores que lhes cerceiam o direito à Educação Infantil em detrimento da solução de problemas estruturais quanto à oferta. Posiciono-me a favor de uma normatização que possa por fim ao problema e a favor das crianças, que possam permanecer na Educação Infantil, se assim seus familiares entenderem, quando não tiverem ainda 6 anos completos.

Retomo a ideia expressa por Pinto e Sarmiento (1997) de “partir das crianças para o estudo das realidades de infância”, entendendo essa realidade permeada pelas múltiplas experiências vivenciadas pelas crianças na qual, no decorrer da pesquisa, algumas vozes ganham destaque em função dos objetivos, porém todas as outras não podem ser desconsideradas. Pauso as reflexões aqui postas com a certeza de que o assunto não se esgota e que as vozes de crianças como Yasmin, Gabriel e Leonardo, crianças muito tímidas e extremamente agitadas, que tanto tem a contar sobre suas experiências e que, pelos limites impostos pela pesquisa, ainda as guardam somente para si. Fica também o desejo de saber mais sobre como são tecidas as amizades no contexto das brincadeiras em grandes grupos, desejo que nasce do irresistível sabor de um bolo gigante, construído por múltiplas mãos durante o recreio:

Gisele e Camila brincam de fazer um bolo de areia. Laura se aproxima
 Camila: você quer brincar com a gente?
 Laura afirma que sim e se junta às duas.
 ((Paulo se aproxima com a blusa cheia de areia))
 Paulo: oh::: como eu engordei.
 Camila: você não quer brincar com a gente? daí nós podemos fazer um BOLO GIGANTE?
 Paulo: deixa eu ver, ISA. ((grita chamando pela amiga que estava em outro grupo)).
 Enquanto ele vai até a amiga para ver se ela quer brincar, ela levantasse e rapidamente se aproxima também com a blusa já cheia de areia.

Camila: quer brincar com a gente daí vamos fazer um bolo gigante?
 Tão logo Camila termina de falar Isadora despeja a areia sobre o bolo.
 Paulo entende que a amiga aceitou e também despeja a areia.
 Yasmin se aproxima timidamente e abaixa-se e começa a colocar a areia.
 Gisele: ela é sua amiga? ((pergunta para Camila referindo-se a Yasmin))
 Camila nem olha direito e responde que sim, era mais uma pessoa para a construção do bolo gigante. Gisele busca Fernanda para ver o bolo. Ela vem olha sorri e volta para o outro grupo no qual estava brincando.
 (...)
 A movimentação de crianças em torno do bolo chama a atenção de várias crianças que se aproximam. (...) a construção do bolo é interrompido pelo sinal ao final do recreio. (Diário de Campo, 23/11/2011, 15h35min, Escola Municipal)

A opção por ouvir as crianças foi uma escolha absolutamente positiva e uma experiência fantástica. Embora existam inúmeros alertas dos pesquisadores do campo da infância quanto às dificuldades inerentes a essa tarefa, possibilitar que seus pontos de vista sejam de fato registrados – condição que demanda um grande esforço do pesquisador – e o tratamento dos dados exigir intensa dedicação, ouvir as crianças possibilitou confirmar o entendimento de que elas são mais que informantes válidos, são sujeitos das pesquisas, problematizam os instrumentos, colocam em xeque as hipóteses e surpreendem diariamente com suas informações.

Nesse sentido, reafirmo a importância ouvir e legitimar as falas das crianças a respeito de questões referentes à organização das instituições educacionais, pois essas falas podem contribuir consideravelmente nas reflexões sobre esse e outros temas. Considerar as falas das crianças possibilita caminhar na direção de “uma escola que possa ‘escutar’ as crianças e se construir para e com elas” (BARBOSA, 2007, p.1079), como se pode observar na queixa de Alexandre sobre a ausência de passeios na escola, que, devido a sua pertinência e bom humor, escolhi para concluir esse texto:

((Alexandre olha pra mim com ares de insatisfação))
 Alexandre: Por que a gente nunca vai passear?
 ((Levanta e vem até mim)).
 Alexandre: Sabia que a gente NUNCA vai passear.
 Viviane: Mas antes vocês passeavam?
 Alexandre: É que eu não era dessa escola. Eu era de uma creche.
 Viviane: E lá vocês passeavam?
 Alexandre: um monte:::, a gente ia lá na linha do trem e demorava um tempão... E o trem não batia na gente. Sabe por quê? ((sorri)) por que a gente estava dentro do trem. (Diário de Campo, 04/10/2011, 16h10min, Pré-escola/Escola Municipal)

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.C.T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: Uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. 128 p. (Série Prática Pedagógica).

_____. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (45): 66-71, maio 1983.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, nº.100, out. 2007. p. 1059-1083. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2008.

BARBOSA, M.C.S, DELGADO, A.C.C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. *In: BARBOSA, M.C.S (et al). A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 114-148.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARRETO, A.M.R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In: BRASIL, MEC/SEB. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil no Brasil*. Brasília: MEC/SEB, 1998. p. 23-34.

BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BONI, V., QUARESMA, SJ Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol 2 nº1 (3), jan-jul/2005, p.60-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em 19/07/2011.

BORBA, A.M.. O brincar como modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Cap. 3, p. 33-45.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CEB nº04**, de 13 julho de 2010a.

_____. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução nº 07/2010**, de 07 julho de 2010b.

_____. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Resolução CEB nº05**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. MEC/SEB. **Subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Educação Infantil**. Brasília:, 2009b.

_____. MEC/SEB. **Subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para Ensino Fundamental**. Brasília, 2009c.

_____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 Anos: Passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009d.

_____. MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**, Brasília, 2009e.

_____. MEC/SEB. **Critérios para atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais da criança**, Brasília, 2009f.

_____. MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2008a.

_____. MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2008b.

_____. MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2006a.

_____. Alteração sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. **Lei nº 11.274/2006**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Msg/Vep/VEP-65-06.htm> Acesso em: 25/10/2010.

_____. CNE/CEB. Normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Resolução nº 03/2005**, de 13 de agosto de 2005.

_____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 Anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

_____. MEC/SEB. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: 25/10/2010.

CAMPOS, M.M, HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 80, p. 11-20, fevereiro e 1992.

CORSARO, W.. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
Tradução: Lia Gabriele Regius Reis.

CURITIBA. SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, Educação Infantil**, volume 2. Curitiba, 2006a.

_____. SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, Ensino Fundamental**, volume 3. Curitiba, 2006b.

_____. SME. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros de Educação Infantil**. Curitiba, 2009a.

_____. SME. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros de Educação Infantil - Avaliação**. Curitiba, 2009b.

_____. SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, Educação Infantil**, volume 2. Curitiba, 2006a.

DELGADO, A.C.; MÜLLER, F.. Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

_____. **Fragmentos da história da educação infantil no Brasil**: algumas reflexões. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro: nº8, abril de 2007, p. 44 – 52.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

FERREIRA, V.M.R; ARCO-VERDE, Y.F.S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 63-78. 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. Trad. Sandra Netz.

FARIA, V.L.B, DIAS, F.R.T.S. **Currículo na educação infantil**: Diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção Percursos)

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 4, p. 69 – 92.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000, p.19-34.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOBBI, M.A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 4, p. 69 – 92.

GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 106, 2000, p. 172-186.

GUSSO, A. M. Língua Português. *In*: GUSSO, A. M [et al]. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 135-152.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HADDAD, L.; KISHIMOTO, T.M. **História do Grupo de trabalho**: Educação da criança de 0 a 6 anos. São Paulo, *mimeo*, s/d.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.96, p.797-818, outubro de 2006.

_____. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002, p. 41-59

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Anais 24ª Reunião Anual ANPED**, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#qt7>>. Acesso em 15/08/2012.

_____. **Infância e educação**: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.42, p. 54-62, agosto de 1982.

KUHLMANN JR. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p.5-18, maio a agosto de 2000.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899- 1922). **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 78, p. 17-26, agosto 1991.

KULESZA, W.A. Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998.

LEAL, T.F., ALBUQUERQUE, E.B.C., MORAIS, A.G. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, J., PAGEM, S.D., NASCIMENTO, A.R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 69-84.

LEITE FILHO, A.G.. **Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho**: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1997.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Portugal: Instituto Piaget, 1994. Coleção Epistemologia e Sociedade.

LOPES, A.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M.C.G., PASCHOAL, J.D. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. *In*: FREITAS, M.C.(Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCHI, R.C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(1), pp. 183-202.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MARTINS, M.A.C. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas**: uma análise em busca do sentido da qualidade. 175 f. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MARTINS FILHO, A.J. Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. **33º Encontro Nacional da ANPED**: Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em: 28 de novembro de 2010.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.33-60, março de 2001. Tradução: Neide Luiza Rezende.

MOREIRA, A.C., CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A.R. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17 – 48.

NASCIMENTO, A.M. A infância na escola e na vida: um relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. Cap. 3, p. 33-45.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 31, n. 2, 2006, p.563 – 578.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

PARANÁ. CEE. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. **Deliberação nº 03/06**, de 09 de junho de 2006.

_____. CEE. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. **Deliberação nº 02/05**, de 06 de junho de 2005.

PARO, V.H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011, p.485-508. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a03v19n72.pdf>>, acesso em 12/08/2012.

PEREIRA, R.R., SALGADO, R.G.; JOBIM e SOUZA, S. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**.vol.39, nº138, São Paulo, set. a dez. 2009, p. 1019-1035.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, 1997. Centro de Estudos da criança.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, 1997. Centro de Estudos da criança.

PLAISANCE, É.; RAYNA S. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. **Revue Française de Pédagogie**. Institut National de Recherche Pédagogique. n.119, p.107-139, abr.-mai.-jun./1997.

PRETI, D. (org.). **Estudos de língua falada: variações e São Paulo**, Humanitas/FFLCH/USP, 1998 . Publicação do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP – Núcleo USP).

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.G; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap. 2, p. 19 – 47.

QVORTRUP, J. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. In: CHISHILM, L. et al. **Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and youth studies**. New York: 1999. Tradução Helena Antunes.

ROCHA, E.A.C.. 30 anos de Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**. Florianópolis: nº 17, janeiro a junho de 2008. disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/800>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D. de; GUINDANI, J.F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n. 1, p.1-15, jul. 2009. Semestral.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. Jacinto; CERISARA, A.B. (Coord.). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Conferência Educação e imaginário**: Universidade do Minho, Portugal, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005b.

_____. Sociologia da infância, correntes e confluências. In: GOUVEA, M. C. S., SARMENTO, M. J. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008.

SEBER, M. G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção pensamento e ação na sala de aula.

SCHIMIDT, M.A.M.S. **Infância: Sol do mundo** – A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira (Curitiba, 1927). Tese de doutorado, UFPR. Curitiba, 1997.

SCHUELER, A.F.M. Internatos, Asilos e Instituições Disciplinares na História da Educação Brasileira. In: **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. - janeiro/julho 2009. p. 1 – 7.

SILVA, J.P.da, BARBOSA, S.N.F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p.41-64, jan./jul. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.7-31 março de 2001. Tradução: Neide Luiza Rezende.

SOARES, M. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: GUSSO, A. M [et al]. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 21-27.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Acervo digital. UNIVESP, 2007.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, jan.abr. 2002, p. 5-17.

SOUZA, G.. **Pré - escola é escola?** Um estudo sobre as contribuições da literatura especializada na constituição da pré – escola como educação escolar, no Brasil – 1989 a 1996. Dissertação de mestrado, PUC/SP. São Paulo, 1997.

VIÑAO FRAGO, A. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Modelo de autorização para participação das crianças.....	169
Apêndice 2 - Autorização da SME de Curitiba para realização da pesquisa na Escola Municipal	170
Apêndice 3 - Autorização da SME de Curitiba para realização da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil	171

APÊNDICE 1

Modelo de autorização para participação das crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação de meu (minha) filho(a)..... (nome da criança), na pesquisa sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos, realizada pela mestranda Viviane Chulek, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação do professor Dr. Jaison José Bassani. Na pesquisa, que objetiva compreender concepções e práticas de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de duas instituições públicas da cidade de Curitiba, serão utilizados como instrumentos de coletas de dados: observação participante; registro em áudio e/ou escrito das falas e ações das crianças; conversas informais e entrevistas. Não haverá desconforto para as crianças participantes na medida em que os instrumentos apenas levantam informações sem identificação e os procedimentos de inquirição não colocam em risco a integridade da sua saúde física e psicológica. Os procedimentos de investigação não causam qualquer malefício ou constrangimento.

Estou ciente de que as falas de meu filho (a) registradas em áudio ou anotações não serão utilizadas com finalidades comerciais, porém poderão ser empregadas e publicadas com finalidade acadêmica, sempre garantindo, neste caso, o anonimato da identidade dele (a). Tenho ciência, ainda, de que não receberei nenhum benefício financeiro pela participação do meu (minha) filho (a) na pesquisa, bem como pela utilização de suas falas em publicações com finalidades acadêmicas.

Também fui informado (a) de que, em caso de dúvida em relação à pesquisa, posso entrar em contato diretamente com a pesquisadora ou com seu orientador, por meio dos telefones (41) 9679-2021 e (48) 9148-2551 ou ainda pelos e-mails vckvivi@bol.com.br e jaisonbassani@uol.com.br. Também poderei contatar o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR pelo telefone (41) 3360-5117.

Nome do responsável: _____ RG: _____

Assinatura do Responsável: _____

Data: ____/____/2011.

APÊNDICE 2

Autorização da SME de Curitiba para realização da pesquisa na Escola Municipal



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Gerência Pedagógica
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 17 de março de 2011.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que Viviane Chulek, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, orientada pelo Prof. Dr. Jaison José Bassani, está autorizada a realizar pesquisa intitulada: **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos nos documentos legais e nas vozes das crianças e seus familiares.**

A investigação objetiva apreender o ponto de vista de crianças e familiares, suas apropriações, percepções e práticas em contextos educativos, confrontando-os com os registros formalizados nos documentos que regem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos.

A investigadora almeja desenvolver a pesquisa relativa ao Ensino Fundamental na Escola Municipal [REDACTED]

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da escola.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá entregar uma cópia da investigação para a escola e outra para a coordenação de pesquisa do Departamento de Ensino Fundamental.

Atenciosamente,


Marília Marques Mira

Gerente Pedagógica

Departamento de Ensino Fundamental

Marília Marques Mira
Gerência Pedagógica - SME
Matrícula 37234

Marília Marques Mira
Gerência Pedagógica - SME
Matrícula 37234

APÊNDICE 3**Autorização da SME de Curitiba para realização da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Avenida João Gualberto, 623
3º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503080
www.curitiba.pr.gov.br

AUTORIZAÇÃO

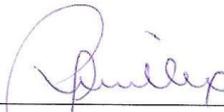
Autorizamos a mestranda Viviane Chulek, da Universidade Federal do Paraná, a realizar a pesquisa denominada "A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos nos documentos legais e nas vozes das crianças e de seus familiares" no período de 03/03/2011 a 16/12/2011, no Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED]

[REDACTED] Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nesta instituição.

Curitiba, 03 de março de 2011.

CURITIBA

1693


Ida Regina Moro Milléo de Mendonça
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXOS

Anexo 1- Lei Federal nº 11274/2006	173
Anexo 2- Lei Estadual nº 16049/2009	175

ANEXO 1

Lei Federal nº 11274/2006



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

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

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

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

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

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

....." (NR)

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

"Art. 87

.....

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

§ 3º

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

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Márcio Thomaz Bastos

Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

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

ANEXO 2

Lei Estadual nº 16049/2009

Lei 16.049 - 19 de Fevereiro de 2009

Publicado no [Diário Oficial nº. 150](#) de 20 de Fevereiro de 2009

Súmula: Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Terá direito à matrícula no 1º. ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.

Art. 2º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 19 de fevereiro de 2009.