

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DANIELE CECILIA RAMOS DOTTI DO PRADO

**O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DANDO VOZ AS
CRIANÇAS**

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DANIELE CECILIA RAMOS DOTTI DO PRADO

**O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DANDO VOZ AS
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez.

**BAURU
2010**

Prado, Daniele Cecília Ramos Dotti do.

O ingresso no Ensino Fundamental: Dando voz as crianças /
Daniele Cecília Ramos Dotti do Prado, 2010. 102 f.: 20 il.

Orientador: Márcia Cristina Argenti Perez

Monografia (Graduação)– Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Infância. 2. Ensino fundamental. 3. Política Educacional.

I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

II. Título

DANIELE CECILIA RAMOS DOTTI DO PRADO

O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DANDO VOZ AS CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez – Orientadora
Faculdade de Ciências - UNESP – Bauru.

Profa. Ms. Luciana Ponce Bellido Giraldi
Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências - UNESP – Bauru.

**BAURU
2010**

Dedico a minha mãe Darci e ao meu noivo Khalil

AGRADECIMENTOS

A Deus

A professora, orientadora e incentivadora desta pesquisa, querida Dra. Márcia Cristina Argenti Perez, que me acolheu nos primeiros passos da graduação, pela orientação, paciência, habilidades, ensinamentos e contribuições.

À minha amada mãe por todo amor, carinho, apoio e incentivo de sempre.

Ao meu noivo Khalil, no qual eu amo, pelo carinho e compreensão, que desde o início me apoiou dando forças para a realização desse trabalho.

Aos meus familiares

As professoras participantes da banca examinadora: Profa. Ms. Luciana Ponce Bellido Giraldi e Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani pela disponibilidade.

A todos os professores que colaboraram com a minha formação

À minha turma por estes anos de convivência e aprendizado, em especial à Daniela, Débora, Gabriela, Juliana, Karen, Raquel e Seliane, pelo apoio, incentivo, carinho e principalmente amizade

A escola e seus profissionais na qual realizei este trabalho

As crianças participantes da pesquisa por toda contribuição ao trabalho e a minha formação.

A bibliotecária Lucilene Cordeiro da Silva Messias pelas contribuições, auxílio e disponibilidade

A todos que acreditaram em mim, me incentivando direta ou indiretamente na execução deste trabalho

A todos, o meu sincero muito obrigado!

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a infância a partir do ingresso da criança no ensino fundamental, tendo como objetivo específico a análise das discussões em torno da adequação dos conteúdos e práticas pedagógicas às especificidades dos educandos. O contexto da pesquisa se deu no período de ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso de crianças de seis anos. Para sua realização optamos por uma pesquisa teórico-empírica, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, o percurso metodológico possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão e entrevistas que puderam captar as concepções das crianças. Dentre os principais resultados temos: 1) Existe a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, as crianças perceberam e relataram as diferenças estruturais e de ambientes, de tal forma que sentem falta de espaços próprios para o brincar e de recursos como: parque, tanque de areia e brinquedos. 2) A infância das crianças pesquisadas aparece como um período de vida distinto da vida adulta, o brincar aparece como característico desse momento. 3) A importância de refletir as práticas pedagógicas destinadas a esta faixa etária, considerando o lúdico como aliado neste processo, de tal modo que as crianças tenham maiores possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Infância. Ensino Fundamental. Política Educacional

ABSTRACT

This study aimed to investigate the childhood from the entrance of the child in the primary education, with specific objective of analysis the discussions about the appropriateness of content and pedagogical practices to the specific characteristics of students. The research context is the period of expansion for nine years that Brazilian primary education is experiencing which allows the entrance of six years old children. For this achievement we choose theoretical and empirical research, in a primary 2nd grade classroom of a public school, with a methodological approach that enabled the understanding of characteristics which belongs the researched reality through observation that could verify this mentioned reality as well as interviews that could reflect the children conception.

Among the main results we can highlight: 1) There is a rupture between kindergarten and primary teaching, the kids have noticed and reported the structural and environment differences, they feel lack of proper spaces for play and of resources like: playground, sandbox and toys in general. 2) The childhood of researched kids appears as a life period different from the adult life, playing appears as a characteristic of that moment. 3) The importance of ponder the pedagogical practices aimed at this ages, so that we can consider the play as an ally in this process, allowing that the kids have more possibilities in the learning process.

Key words: Childhood. Primary Education. Educational Policy

LISTA DE ABREVIATURAS

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEB – Secretaria de Educação Básica

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alteração das Leis	27
Quadro 2 - Organização Ensino Fundamental	30
Quadro 3 - A equivalência da organização do ensino fundamental	34
Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos	46
Quadro 5 - Categorias de análise	49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Hora lúdica	43
Figura 2: Hora lúdica	44
Figura 3: Desenho do alfabeto e a lousa com a Rotina	63
Figura 4: Desenho da prateleira com livros e da criança lendo um livro	64
Figura 5: Quadra	66
Figura 6: Pátio.....	68
Figura 7: Refeitório	69
Figura 8: Área verde	69
Figura 9: Área verde, espaço livre	70
Figura 10: Lousa com a rotina	72
Figura 11: Rotina no caderno	73
Figura 12: Cartaz, letra de música	74
Figura 13: Cartazes e varal de atividades	74
Figura 14: Sala de aula.....	76
Figura 15: Sondagem de matemática	79
Figura 16: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de abril	80
Figura 17: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de junho	80
Figura 18: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de setembro	81
Figura 19: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de novembro	81
Figura 20: Desenho da escola	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
2.2 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS COM O INGRESSO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE	26
2.2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO	27
2.2.2 O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS	35
3 METODOLOGIA: O CENÁRIO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	40
3.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS	40
3.1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	40
3.1.2 ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL	40
3.2 MÉTODOS	41
3.2.1 OBSERVAÇÃO	41
3.2.2 ENTREVISTAS	42
3.2.3 COLETA DE REGISTROS ESCOLARES	44
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA	44
3.3.1. SUJEITOS DA PESQUISA	46
3.3.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	47
3.3.3 ANÁLISE DOS DADOS	48
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
4.1 HISTÓRIAS DA VIDA ESCOLAR	50
4.1.1 A HISTÓRIA DO MIGUEL	50
4.1.2 A HISTÓRIA DO PAULO	51
4.1.3 A HISTÓRIA DO LEONARDO	52
4.1.4 A HISTÓRIA DA MARIA	52
4.1.5 A HISTÓRIA DO GIAN	53
4.1.6 A HISTÓRIA DO WILIAN	54
4.2. INFÂNCIA DAS CRIANÇAS PESQUISADAS	55
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	59
4.4 SITUAÇÕES ESCOLARES – VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	62
4.4.1 O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL	64

4.4.2 ENTRADA E SAÍDA ESCOLAR	66
4.4.3 RECREIO	67
4.4.4 DATAS COMEMORATIVAS E EVENTOS	70
4.4.5 AS AULAS	71
4.4.6 AVALIAÇÃO	78
4.4.7 ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA LER E ESCREVER	82
4.4.8 RELAÇÕES INTERPESSOAIS	84
4.4.9 MOMENTOS LÚDICOS	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A	99

1 INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação justifica a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, devido à crescente universalização dessa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar o número de anos do ensino obrigatório.

Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação nacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; em 1970 estendeu-se para seis anos o tempo de ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

O presente estudo intitulado “O ingresso no Ensino Fundamental: dando voz as crianças” teve como objetivo investigar a infância a partir do ingresso da criança no ensino fundamental, tendo como objetivo específico a análise das discussões em torno da adequação dos conteúdos e práticas pedagógicas às especificidades dos educandos.

É uma pesquisa teórico-empírica, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, com um percurso metodológico que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão e entrevistas que puderam captar as concepções das crianças.

A pesquisa investigou a infância a partir dos principais envolvidos nessa implantação política: as crianças. As pesquisas que se baseiam nos depoimentos das crianças são raras, ainda que estas sejam os principais atores de determinados estudos e quando as consideram como fonte de dados geralmente são utilizados apenas desenhos ou produções textuais destas.

O campo da sociologia da infância considera as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é pensar nos conceitos de socialização presentes no campo da sociologia. Corsaro (1997, p. 18) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. As crianças interagem com seus pares, negociam, compartilham e criam culturas. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos (JAMES; PROUT, 1997).

É sabido que a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de nove anos exigirá uma reorganização de âmbito pedagógico, uma vez que o intuito é assegurar às crianças um tempo ampliado de convívio escolar que resulte em maiores possibilidades de aprendizagem. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, necessidades e potencialidades específicas.

Segundo Santos e Vieira (2006, p. 789):

Existe necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida de familiares com filhos em idade escolar. Isto é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. Nesse sentido, é importante problematizar uma medida que aparentemente produz adesões acaloradas. É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica.

Diante disso, percebemos a relevância do tema para ampliação de conhecimentos específicos para a área da Educação, estudando os impactos de políticas educacionais na trajetória de quem está ingressando no ensino fundamental.

O presente trabalho foi organizado em Fundamentação Teórica, Metodologia e Apresentação e discussão dos resultados. A Fundamentação Teórica está dividida em: *Abordagem histórica do Ensino Fundamental*, que faz a abordagem do Ensino Fundamental de acordo com o momento histórico, político e econômico em que aconteceram as políticas educacionais e *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com o ingresso das crianças de seis anos de idade*, onde é feito um panorama da legislação, das orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de alguns estudos sobre a temática.

Em seguida temos à Metodologia: *o cenário e a trajetória da pesquisa*, onde aborda-se o percurso metodológico: abordagem, método e procedimentos, bem como universo, sujeitos e trajetória da pesquisa e procedimentos da análise dos dados obtidos.

Posteriormente temos a apresentação e discussão dos resultados, este está dividido em: *Histórias da vida escolar* e *Categorias*. Temos três categorias: *Infância – a criança na atualidade*, *Percepções da Educação Infantil*, e *Situações escolares – Vivências no Ensino Fundamental*. E por fim as Considerações finais, que apresenta a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem histórica do Ensino Fundamental é feita para que haja a compreensão do contexto histórico, político, econômico e social das reformas educacionais. Nos apoiamos em autores como Otaiza de Oliveira Romanelli, João Baptista Herkenhoff, Eneida Oto Shiroma e também na legislação nacional.

A educação brasileira durante séculos fica caracterizada pelo acesso de uma minoria: a elite. Mudanças significativas passam a ocorrer no século XX, por meio de medidas legislativas, possibilitando o acesso de um maior número de pessoas a escola e o aumento no tempo de escolarização.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. (ROMANELLI, 2007 p. 29)

O período colonial e monárquico fica caracterizado pela influência da Coroa portuguesa e ligação da Igreja Católica para com a educação e o acesso para uma minoria da população.

Até final do império, por força do Ato Adicional de 1834, a instrução primária estava descentralizada, ficando a cargo das Províncias, sendo gratuita para todos os cidadãos, porém temos que pensar quem era considerado cidadão naquele momento. O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania.

A primeira Constituição republicana de 1891, em se tratando de ensino pouco se propôs. Nela, se fez uma abordagem indireta de educação. Há um silêncio sobre a gratuidade do ensino. Um avanço foi a determinação do ensino leigo em todas as instituições públicas. Tornou-se inconcebível manter o ensino de uma única doutrina religiosa em um Estado oficialmente laico e, por isso, desprovido de religião oficial.

Na Constituição (1891) a obrigatoriedade do ensino leigo nos estabelecimentos oficiais estava prevista no capítulo que tratava dos direitos e garantias dos cidadãos:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes:

[...]

§6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

As primeiras décadas do século XX estão caracterizadas por uma educação laica, mas não obrigatória e gratuita, com algumas reformas e movimentos para mudanças, com o objetivo de melhor estruturar o ensino primário e secundário.

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio econômica, influi para que, de um lado, não houvesse pressão da demanda social da educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois a falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas à estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República. (ROMANELLI, 2007 p. 38)

Até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária.

Mudanças mais significativas passam a ocorrer a partir da década de 1930.

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 2007, p. 60)

Com uma série de avanços na área educacional, a Constituição de 1934 reconhecia a importância da educação para o desenvolvimento sócio-cultural do país.

Quase todas as constituições brasileiras tiveram inspiração estrangeira. A de 1891 baseou-se na constituição dos EUA (até na hora de adotar o nome oficial do País, que passou de Império para Estados Unidos do Brasil), a de 1934 na alemã e a de 1937 na polonesa. Até a política do New Deal nos EUA serviu de referência para alguns pontos. No final das contas, a Constituição de 1934 foi uma grande mistura de princípios liberais, autoritários e corporativistas.

Deve-se ressaltar que os progressos na área educacional inseridos no texto final da Carta Constitucional de 1934 se deram em virtude do grande debate acerca do tema existente à época. De um lado estavam os defensores da chamada “Educação Nova” – influenciados pelas doutrinas pedagógicas surgidas na década de 30 – e, de outro, os adeptos da corrente católica que continuavam a exercer grande influência na área educacional.

O resultado dessa discussão foi a inserção de um capítulo especial na Constituição sobre família, educação e cultura.

A educação passava a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pelo Estado e pela família. Neste sentido, caberia ao Estado traçar, com exclusividade, as diretrizes da educação nacional. Esta foi a primeira tentativa na história constitucional brasileira de se estabelecer bases concretas para criação de um projeto educacional de longo prazo que contemplasse todo o território nacional.

Os Estados e o Distrito Federal deveriam organizar os seus próprios sistemas de ensino, tendo sempre em vista as diretrizes estabelecidas pela União. Além disso, deveriam ser organizados os conselhos estaduais de educação com funções semelhantes às aquelas atribuídas ao Conselho Nacional.

Poderíamos usar aquele ditado que diz: tudo que é bom dura pouco, para nos referirmos as mudanças que Carta Constitucional outorgada em 1937 nos traz. Foi instrumento de notável retrocesso em matéria educacional. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do “Estado Novo”.

Herkenhoff (1989) define muito bem quais os princípios norteadores da política educacional getulista:

Sob a inspiração do fascismo, via-se o Estado promovendo a disciplina moral e o adestramento físico da juventude, de maneira a prepará-la para o cumprimento de seus deveres com a economia e a defesa da Nação. Foi dada ênfase ao ensino cívico, que se confundia com o culto ao regime e à pessoa do ditador.

A política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário. Suprimido o Parlamento, o chefe de Estado legislou, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias.

Na era Vargas concedeu-se grande privilégio ao ensino particular. Essa preferência demonstrava a intenção do governo em se eximir da responsabilidade no que tange à matéria educacional.

A educação tornara-se, deste modo, responsabilidade exclusiva das famílias e da sociedade civil.

No texto constitucional não havia nenhuma indicação de recursos a serem utilizados pela União e pelos Estados na criação e manutenção dos sistemas de ensino.

Após o fim do “Estado Novo” a Constituição promulgada de 1946 procurou restabelecer a ordem democrática e, em matéria educacional, buscou recompor o modelo educacional idealizado pela Constituição de 1934 e que fora completamente esquecido pela Carta outorgada em 1937.

Estabeleceu ainda, que a União seria competente para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, modificando sensivelmente a centralização das políticas educacionais adotada por Getúlio Vargas.

Desta forma a educação volta a ser direito de todos, a ser ministrada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art. 166). O Estado deveria assegurar a oferta de ensino público em todos os níveis, sendo, no entanto, livre o ensino pela iniciativa particular desde que respeitadas as leis reguladoras.

A Constituição determinou a criação dos sistemas estaduais de ensino, tendo o sistema federal atuação supletiva, ou seja, atuaria somente para suprir eventuais deficiências locais (art. 171).

No Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a educação foi colocada em segundo plano.

A concepção desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek não consagrou a educação, que recebeu apenas 3% da verba para investimentos no país. Além disso, esse dinheiro foi direcionado principalmente à educação técnica (considerada como base para o crescimento industrial). Nada foi feito com relação à educação básica. Por isso, no ano de 1959, foi retomada a discussão por parte dos “escola-novistas”, desta vez fortalecida com a presença de Darci Ribeiro e Fernando Henrique Cardoso.

No fim do ano de 1960, Juscelino deixou a presidência da República, e a discussão de planos educacionais ficou a cargo de seu sucessor. Foi somente no final de 1961, com João Goulart, que o Brasil consolidou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A promulgação da Lei nº 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu Art.26 expressa a duração mínima do ensino primário em quatro anos. Podendo os sistemas de ensino estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Continuando a alternância entre Constituições outorgadas e promulgadas, chega-se à primeira Constituição pós Golpe Militar: a Constituição de 1967. O “Novo Regime” necessitava legitimar seu poder e a melhor maneira encontrada foi a outorga de uma Constituição aparentemente legítima, mas que, na verdade, não passava de mais uma imposição da Ditadura.

A educação era um importante instrumento para que o governo militar pudesse implantar sua política da “unidade e da segurança nacional”, ou seja, o ensino era a melhor forma de impor posições ideológicas capazes de atender a todos os interesses dos novos governantes do país. A educação serviria para legitimar os princípios da “Revolução”:

Ao definir as diretrizes ideológicas da educação, a Constituição de 1967 acrescentou, entre os princípios que deveriam ser objetivados, o da unidade nacional, conceito bastante equívoco no Brasil pós-64, quando unidade e segurança nacional foram confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial.

Dando força à privatização no ensino, a Carta de 67 determinou aos poderes públicos que prestassem assistência técnica e financeira ao ensino particular, sem cogitar de quaisquer regras ou restrições para essa ajuda. (HERKENHOFF, 1989, p. 23.)

Uma notável contradição acompanhou o advento da Carta de 67: ao mesmo tempo em que o texto constitucional estendia a obrigatoriedade do ensino para a faixa dos sete aos quatorze anos (art. 168, §3º, II), permitia o trabalho infantil a partir dos doze anos (art. 158, X). Mais um retrocesso da política social do Governo Militar, uma vez que a Carta de 46 estipulara em quatorze anos a idade mínima para o trabalho de adolescentes.

O acesso gratuito ao ensino pós-primário foi restringido, pois se passou a exigir a demonstração de aproveitamento escolar para que a continuação dos estudos fosse patrocinada pelo Poder Público (art. 168, §3º, III). Isto significa, mais uma vez, a valorização do ensino particular em detrimento do dever estatal de oferecer educação gratuita em todos os níveis de formação. Foram abolidos os percentuais orçamentários a serem aplicados em educação, perpetuando o desinteresse dos governantes em propiciar condições econômicas mínimas para o desenvolvimento das atividades escolares.

A Emenda Constitucional nº 1/69 funcionou como uma dura continuação dos princípios arbitrários estabelecidos em 1967. No que se refere à educação, todos os retrocessos foram mantidos, aumentando, inclusive, o caráter ditatorial instituído em 1964. Exemplo disso foi a substituição da liberdade de cátedra pela “liberdade de comunicação dos

conhecimentos”(art. 176, §3º, VII), em nítido prejuízo a qualquer processo educacional baseado na liberdade como ferramenta mais eficaz de construção do saber.

Como exposto acima, a Emenda Constitucional de 1969 apenas ratificou os princípios de ensino que interessavam ao Regime Ditatorial.

Posteriormente temos a lei 5.692 de 1971, que dentre as mudanças na estrutura de ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos.

Essa ampliação tem sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação a educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de adaptação á realidade inexistentes em nossos tradicionais cursos primário e ginásial. (ROMANELLI, 2007, p. 237)

Ainda segundo Romanelli (2007, p. 237) essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em consequência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário.

No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

A década de 1970 é caracterizada pela pedagogia tecnicista, pensando na produtividade e no mercado de trabalho. A ampliação do ensino fundamental para 8 anos em 1971, vem atender essa necessidade, ou seja, mão de obra qualificada para essa sociedade capitalista.

Como podemos observar as mudanças quanto à obrigatoriedade de ensino e sua expansão na duração, se deu de acordo com o momento histórico, político e econômico do momento em que se concretizou, ou seja, mais pela pressão do momento e não propriamente por uma política nacional de educação. Temos um aumento nas oportunidades educacionais, mas não concomitante com a qualidade.

Até 1988 não havia uma preocupação real em criar mecanismos que fossem eficazes na garantia do direito à educação. Durante muito tempo a única ação do Poder Público foi tornar obrigatória a matrícula escolar, como se isto fosse suficiente para garantir a educação de qualidade a todos. Surge então a Constituição de 1988 e em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com novas contribuições.

A Constituição Federal (art. 208, §1º) estabelece que o ensino obrigatório gratuito (ensino fundamental) é direito público subjetivo (pode ser exigido do Estado a qualquer tempo). O Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou a disciplina constitucional ao estabelecer a proteção judicial para combater a não oferta ou o oferecimento irregular do ensino obrigatório (art. 208, I).

A Constituição e o Estatuto não deixam toda a responsabilidade de garantir tal direito ao Estado. Ambos estabelecem que a responsabilidade no que tange aos direitos de crianças e adolescentes não é exclusiva: cabe ao Estado, à família e à sociedade civil (art. 205, CF).

O processo constituinte que resultou na Constituição de 1988 foi o que contou com a maior participação popular na história do constitucionalismo pátrio. A comunidade educacional se mobilizou e se fez presente nos debates que acompanharam a Assembléia Nacional Constituinte. Como resposta a esta ampla participação da comunidade interessada, a educação ocupou lugar de destaque em todos os anteprojetos da Constituição.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

O primeiro desses eventos é a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esta conferência apresentou uma "visão para o decênio de 1990" e tinha como principal eixo a idéia da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem":

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (FRIGOTTO, 2003, p. 39)

Quanto aos participantes e objetivos temos:

Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma "educação básica de qualidade" a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA et al., 2002, p. 57).

Além da declaração de Jomtien, temos a participação de outras agências e documentos para as mudanças educacionais da década de 1990:

De outra parte, o movimento internacional, que veio alavancar as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso, continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação. Ainda em 1990, a CEPAL publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a cepal volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos "cidadania e competitividade", critérios inspiradores de políticas de "equidade e eficiência" e diretrizes de reforma educacional de "integração nacional e descentralização" (SHIROMA et al, p. 62).

Os grandes impulsionadores externos das reformas são a UNESCO e o Banco Mundial:

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do "contexto planetário de interdependência e globalização". Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (SHIROMA et al, p. 65).

Nesse contexto, a nova LDB que é aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso, tem a educação básica "por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamentais e médio (art. 24).

Essa mesma LDB sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

Em 2001, quando a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, foram estabelecidas metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, sendo que as mais importantes para a presente discussão referiam-se à ampliação do atendimento para 100% das crianças com seis anos de idade, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração e a ampliação gradativa do atendimento em período integral neste nível de ensino.

No ano de 2005 temos a Lei nº 11.114 que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Entretanto, esta mesma lei não mencionava a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Em 2006, nova medida legal foi sancionada com uma alteração mais ampla da LDB (BRASIL, 1996), de tal modo que além da obrigatoriedade do ingresso no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, definiu-se que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste

necessário o ano de 2010. Assim, pela Lei 11.274, de fevereiro de 2006, a redação do artigo 32 da LDB (Brasil, 1996) passou a vigorar da seguinte forma: “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: (...)”

Percebemos que no decorrer da história a ampliação da escolarização nem sempre vem acompanhada a preocupação com a qualidade do ensino. Essa reflexão surge com a ampliação do Ensino Fundamental com ingresso de crianças de seis anos.

Para legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação, em todos os níveis da gestão educacional. (BRASIL, 2006, p. 07)

O Ministério da educação vem lançando desde 2004 vários documentos com orientações para respaldar essa ampliação.

A implantação de uma nova política de ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 07)

A escola está preparada para essa nova mudança?

É um momento de muitas dúvidas para escola, quanto ao currículo, conteúdo, práticas pedagógicas e estrutura.

2.2 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS COM O INGRESSO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE IDADE

Agora traremos informações dos documentos oficiais (elaborados por SEB/MEC) e legislação sobre a ampliação do Ensino Fundamental com o ingresso de crianças de seis anos e também dados de estudos sobre a temática.

2.2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO

O Ministério da Educação justifica a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, devido à crescente universalização dessa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar o número de anos do ensino obrigatório.

Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação nacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; em 1970 estendeu-se para seis anos o tempo de ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Quadro 1 – Alteração das Leis

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art.6º.....(mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -.....(mantido) I -.....(mantido)	Art. 30 -(mantido) I -(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:.....	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:..... (NR)	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. 87 -§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial	Art. 87 --.....(mantido) § 3º - I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no	Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial

<p>atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.</p>	<p>ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;</p>	<p>atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.</p> <p>a) (REVOGADO) b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)</p>
		<p>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.</p>

Fonte: Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em 26 jan. 2009.

Assim o MEC (Ministério da Educação) vem lançando desde 2004, orientações e relatórios, elaborados com a ajuda da sociedade para auxiliar na ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com o ingresso das crianças de seis anos de idade.

O primeiro foi: *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa* (2004a), que teve como objetivo informar sobre as ações desenvolvidas até julho de 2004.

Segundo este documento a atual universalização do Ensino Fundamental com a duração de oito anos está praticamente consolidada no Brasil, chegando a cerca de 97% das crianças. Permitindo assim que o Ministério da Educação planeje junto com estados e municípios o atendimento de outras necessidades sociais na educação, como incluir a população das faixas etárias não contempladas pelo Ensino Fundamental.

O relatório informa principalmente sobre os sete encontros regionais promovidos pelo SEB/MEC, com o propósito de discutir a ampliação do Ensino Fundamental.

Nesses encontros, tendo como subsídio um documento em versão preliminar, de autoria da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), intitulado *Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para 9 Anos*, o MEC buscou encaminhar, coletiva e democraticamente, discussões sobre a viabilidade da implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos no âmbito dos sistemas de ensino.

Os encontros regionais foram espaços privilegiados para colher sugestões sobre como prosseguir na assistência técnica por parte do Ministério, em especial sobre o acompanhamento e a avaliação dos programas de ampliação, assim estes ofereceram ao Ministério da Educação contribuições para elaborar o documento: *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*.

Em seguida a publicação *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Orientações Gerais* (2004b), elaborada pela SEB/MEC, aparece como referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

No documento consta que de acordo como PNE (2001) a ampliação da obrigatoriedade do ensino tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos? Segundo o documento conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Quadro 2- Organização Ensino Fundamental

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2009

Este documento como o próprio nome diz, veio para orientar, nesse sentido ele é completo, pois faz uma abordagem sobre a nova idade que integra o Ensino Fundamental, colocando suas necessidades e especificidades, em seguida coloca a importância da organização do trabalho pedagógico, pois para recebê-las, a escola necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Em maio de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do Ensino Fundamental de nove anos assim intitulado: “*Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*”.

Assim, com a publicação deste terceiro relatório, o Ministério tem como objetivo, além de atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, tentando cumprir, assim, seu papel no acompanhamento permanente desse processo de transição do ensino obrigatório de oito para nove anos de duração.

Nesse sentido, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou, ao longo do ano de 2005, dez encontros regionais nos municípios de Cuiabá/MT, São Luiz/MA, Maceió/AL, Natal/RN, Belém/PA, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Curitiba/PR, Guarulhos/SP e Porto Alegre/RS.

Durante esses encontros, foram apresentadas ao MEC perguntas de gestores e de demais profissionais da educação sobre a implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Neste relatório o MEC apresenta as questões com as respectivas respostas, foram classificadas, agrupadas e analisadas por assunto/tema.

Ainda neste documento o MEC busca levantar experiências que já vinham se dando pelo país a fim de conhecer e divulgar possibilidades para a organização dessa nova organização do Ensino Fundamental; bem como em elaborar orientações específicas visando a diminuir as dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei.

Com relação às implicações pedagógicas, o documento afirma a necessidade de que haja:

(...) com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006a, p. 9)

Observa-se a preocupação em garantir o que estava contido na LDB (BRASIL, 1996) em relação à Educação Infantil no que se refere às crianças de seis anos de idade, ou seja, o direito a um desenvolvimento integral. Além disso, percebe-se uma preocupação para que tanto os sistemas, por meio de suas Secretarias de Educação, quanto as escolas, reelaborem seus projetos pedagógicos a fim de atender o objetivo acima mencionado; todavia, alerta-se para a necessidade de que tal reelaboração ocorra mediante “estudos e debates. Além disso, o que se tem constatado é que, em função do Fundef, muitos sistemas já vinham matriculando crianças de seis anos no Ensino Fundamental sem, contudo, realizar qualquer debate, fosse no âmbito do próprio sistema, fosse no da escola.

Quanto ao item destinado ao currículo, o documento destaca pontos importantes. Primeiro enfatiza que:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. (...) É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. (BRASIL, 2006a, p. 9)

Em seguida, afirma-se que:

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006a, p. 9)

O documento enfatiza a importância das mudanças curriculares em função das crianças de seis anos, como também em função do conjunto de crianças que frequentam o primeiro ciclo – os anos iniciais – do Ensino Fundamental.

Ainda em relação ao item destinado ao currículo, o documento do MEC enfatiza:

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino/aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006a, p. 10)

Ainda em 2006, o MEC publica um manual nomeado “*Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)*”. Esse documento apresenta textos que contemplam orientações pedagógicas que considerem a infância como período que se estende dos seis aos dez anos de idade e ainda levem em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos ingressantes no Ensino fundamental, ressaltando que o ingresso dessas crianças não pode constituir uma medida meramente administrativa. O documento é composto por nove capítulos, tais quais: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

Silva (2008, p. 37) escreve sobre tal documento em sua pesquisa “É importante enfatizar que são orientações passadas aos docentes, como forma de situá-los nesta nova condição do ensino, [...]”.

É fato que a legislação educacional brasileira, alterou a configuração dos níveis de ensino infantil e fundamental em virtude de acompanhar uma tendência de escolarização obrigatória a partir de seis anos, que hoje se apresenta mundial e em especial na América Latina. Segundo Batista (2006, p. 1):

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêm uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como da América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.

Ampliar o ensino fundamental acarreta mudanças não só para este nível de ensino como também para a educação infantil. Serão necessários esforços para que o abismo entre essas duas instâncias seja diminuído, a cooperação entre os professores seja ampliada e as práticas pedagógicas revistas, nos dois âmbitos.

Kramer (2006) e Santos e Vieira (2006), demonstram que apesar da necessidade de se adequar o contexto escolar a uma nova realidade, tal política é uma possibilidade de extinguir a fragmentação existente entre educação infantil e ensino fundamental.

Grandes desafios são postos a educação com a ampliação do ensino fundamental com o ingresso das crianças de seis anos, assim existe a necessidade da reorganização administrativa- pedagógica deste nível de ensino.

Pensando nisso no início do ano de 2009, todas as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam a publicação “Indagações sobre Currículo” (2007), elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. São 5 cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. A publicação consta dos títulos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo e Currículo e Avaliação.

O MEC ressalta que o referido documento foi elaborado na perspectiva de ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica. Assim, mais do que sua elaboração e distribuição se espera a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, a reflexão e questionamentos sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola.

Dessa forma, o MEC espera deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos.

O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009. Assim no ano de 2009 o MEC lança o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (mais 1 ano é fundamental)* com o objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais freqüentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC. O documento esta dividido em três capítulos: Normatização, Organização pedagógica e Perguntas e respostas mais freqüentes.

Uma informação interessante encontrada no documento é quanto a equivalência da organização entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos, como mostra o quadro:

Quadro 3 - A equivalência da organização do ensino fundamental

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em 26 jan. 2009

No mesmo ano (2009) o MEC também publica “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*”, documento que destina-se às turmas de

crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. É composto por três partes. O primeiro texto, que constitui a Parte I da publicação, pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade. Já na parte II, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das dimensões presentes no processo de alfabetização, a saber: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. E por fim na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Com todas essas publicações percebemos uma grande mobilização do SEB/MEC, no sentido de orientar e pautar essa nova mudança da Educação Básica.

2.2.2 O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS

Apontaremos a seguir, alguns estudos sobre a Ampliação do Ensino Fundamental com o ingresso de crianças de seis anos.

O primeiro é a dissertação de mestrado de Caroline Raniero intitulada “*Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professores*”, que verifica como se configura o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, descreve e analisa este processo e os principais envolvidos: crianças, seus pais e professores.

Temos nos apontamentos de Raniero (2009), que ingressar no Ensino Fundamental se caracteriza como um momento essencial para o indivíduo em seus passos de progresso na vida. É um período importante não só para os alunos envolvidos, mas como também para sua família e seus professores, pois tanto família como a escola são instituições importantes na formação da criança – uma vez que exercem papéis fundamentais na vida desta e embora sejam contextos distintos se completam.

Coloca que ao ingressar no primeiro ano, os alunos aos poucos vão criando vínculos com as novidades da nova instituição: colegas, professores e atividades escolares – que diferem ano a ano da educação infantil. E que os sujeitos envolvidos com o primeiro ano parecem satisfeitos com os resultados que ele vem oferecendo, uma vez que atribuem valor positivo a ele. As crianças parecem estar adaptadas, interessadas, entusiasmadas e motivadas ao novo contexto: Ensino Fundamental.

Aponta em sua pesquisa que os alunos parecem obter sucesso na nova fase: sentem-se motivados a aprender, gostam e querem fazer as lições, entendem a proposta de ensino do primeiro ano e desejam ler e escrever.

Sobre o trabalho docente, diz que é caracterizado essencialmente pela ênfase na sistematização da escrita.

Aparece em sua pesquisa a preferência pelo Ensino Fundamental.

O principal motivo e a grande novidade neste contexto mais sistemático que o anterior é o fato de que nesta nova escola, elas aprendem a ler e a escrever: “fazem lições”. Parece que a ênfase que as professoras atribuem ao processo de sistematização da escrita vem surtindo efeitos positivos. Não se deve ainda desconsiderar que as crianças são movidas pela curiosidade, se encantam com novidades, se surpreendem e se acostumam ao presente com certa facilidade. É possível que, pelo fato de as crianças estarem inseridas no primeiro ano, no prédio da escola de ensino fundamental, essa resposta lhes seja a mais favorável. (RANIRO, 2009, p. 225)

Mostra que as famílias foram capazes de discernir as funções da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O primeiro destaca-se pelo socializar e pelo lúdico. Já o segundo remete à formalização do ensino. Já família e escola apresentam para eles funções ora semelhantes, ora próprias – dependendo do aspecto que se pretende averiguar.

Sinaliza para que os pais sejam mais bem preparados quanto a questões de ordem legal. Professores e famílias esperam que as crianças concluam o primeiro ano do Ensino Fundamental com noções significativas de leitura e escrita. Os pais vão além, alguns esperam que eles já aprendam letra cursiva e apresentam expectativas de que os filhos venham a prosseguir nos estudos, chegando a cursar o nível superior.

Aponta ainda, que o primeiro ano apresenta características próprias e diferenciadas dos segundos, terceiros e quartos anos que compõem o Ensino Fundamental na tentativa de aproximar o primeiro ano com a Educação Infantil com a finalidade de minimizar o impacto e a ruptura da transição de níveis de ensino. Entretanto, é preciso cuidado e atenção para que a

ruptura que antes se instalava do pré para a primeira série, não permaneça agora entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental.

Outro estudo é o de Bianca Cristina Correa: “*Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos*”, este faz a discussão sobre alguns dos desafios postos diante da nova organização do Ensino Fundamental e aponta dois aspectos que julga fundamental.

O primeiro é:

Se o PNE (Brasil, 2001), por exemplo, previa como uma de suas metas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ele também previa a ampliação da oferta de Educação Infantil, tanto em creches, quanto em pré-escolas, estas voltadas, doravante, às crianças de quatro e cinco anos. Pode-se supor que com a absorção de todas as crianças de seis anos de idade pelo Ensino Fundamental, haverá uma maior capacidade de atendimento na Educação Infantil, já que ao menos em tese as vagas que eram “ocupadas” pelas crianças de seis ficarão “livres”. Todavia, é preciso indagar como os sistemas farão a ampliação do atendimento na Educação Infantil, e se o farão. (CORREA, [s.d.], p. 15)

Já o segundo refere-se:

Outro ponto a destacar é que até o presente momento não resolvemos o dilema “alfabetizar x não alfabetizar” na Educação Infantil, e se entre os profissionais isto ainda não está totalmente claro, entre as famílias usuárias prevalece uma preocupação para que seus filhos cheguem no Ensino Fundamental sabendo ler e escrever convencionalmente. Esta preocupação é legítima, embora esteja prenhe de desconhecimento quanto à complexidade do processo de alfabetização, algo também absolutamente normal, uma vez que as famílias não têm nenhuma obrigação de conhecer sobre questões de ensino, ao menos não de forma aprofundada. Diante dessa situação, a questão que resta é saber se as famílias, a partir de agora, não passarão a pressionar as escolas de Educação Infantil para alfabetizar seus filhos ainda mais cedo, quando eles estiverem, com cinco anos de idade, no último ano da pré-escola. Diante de certa fragilidade em termos de formação e identidade profissional, aliada à referida pressão por parte das famílias, como reagirão os professores da Educação Infantil? (CORREA, [s.d.], p. 15)

Temos também os apontamentos de Anete Abramowicz em “*Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos*”, onde discute a ampliação de um ano da escola de Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Infantil.

Coloca que a reivindicação existente é na direção da ampliação da Educação Infantil para todos, que a ampliação de um ano de escolaridade não fazia parte da agenda política e dos movimentos sociais, portanto entende-se como uma política econômica de educação.

Ainda aponta a infância como experiência e, deste modo, discute-se o que a escola fundamental propõe como exercício da infância para as crianças.

E faz uma terceira discussão sobre a relação entre raça, pobreza e fracasso escolar, mostrando a mecânica racista no interior da escola fundamental e formulando a pergunta sobre o que essa escola propõe para a criança negra para além da antecipação do fracasso e da vivência da temática racial de maneira institucionalizada.

E por fim Sônia Kramer em “*A infância e sua singularidade*”, traz reflexões tanto para educação Infantil como para o Ensino Fundamental, destacando a importância de se olhar os estudantes de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, e também não ver o pedagógico apenas como algo instrucional e sim ver a sua dimensão cultural.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 20)

Aos seis anos é melhor que as crianças estejam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental?

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 20)

Os estudos apontam preocupação quanto à preparação da escola, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, a essa ampliação da escolarização obrigatória, pois a

mudança implica em muitos desafios. E para esses desafios são necessárias ações concretas que visem o trabalho coletivo e condições para a educação de qualidade.

3 METODOLOGIA: O CENÁRIO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O presente estudo, que investiga a infância a partir do ingresso da criança no ensino fundamental, destacando a análise das discussões em torno da adequação do currículo e práticas pedagógicas às especificidades dos educandos, é uma pesquisa teórico-empírica, realizada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, com um percurso metodológico que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão e entrevistas que puderam captar as concepções das crianças.

3.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS:

3.1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados. (ALVES, 1991; GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996; PATTON, 2002).

3.1.2 ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL

Abordamos a teoria histórico-cultural de Vigotsky como referencial teórico, acreditando que a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos.

Mas sim como um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação com outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação.

A teoria histórico-cultural advoga por uma abordagem metodológica com ênfase aos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, preocupando-se em ir além da simples descrição da realidade estudada.

O interesse é para o modo de manifestação do problema e, ao mesmo tempo, numa ação dialética, priorizar: a transformação quantidade/qualidade, a interligação todo/partes, explicação/compreensão e análise/síntese.

A teoria histórico-cultural aponta também para a mediação semiótica por meio do signo e o outro, como constitutivos do sujeito. A palavra é que vai constituindo as relações entre as pessoas, normatizando, conceituando o certo do errado, definindo verdades e mentiras, delimitando os discursos, distinguindo o normal do anormal, o deficiente do não deficiente. Enfoca que o homem participa de uma realidade social apenas por meio de interação entre sujeitos, sendo esta mediada pelos signos.

3.2 MÉTODOS:

3.2.1 OBSERVAÇÃO

A observação participante constitui uma técnica de coleta de dados fundamental. Ela permite um contato estreito e pessoal do pesquisador com seu objeto de estudo, o que apresenta uma série de vantagens, das quais pode-se destacar a experiência direta, que é o melhor teste de verificação de determinado fenômeno (LUDKE e ANDRÉ, 1996). Observar um campo consiste em olhar ativamente para ele – condição que deve ser rigorosamente criticada nos planos da confiabilidade e da validade. Segundo Lávile e Dionne (1999, p.176), “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Não se trata de julgar o contexto: pretende-se compreendê-lo; apreender os processos que ali ocorrem.

As observações favoreceram ao longo dos meses, maior aproximação entre a pesquisadora e o objeto de estudo, uma vez que foi possível acompanhar as experiências dos

sujeitos, de forma que se apreendeu o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.113). “A medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”.

3.2.2 ENTREVISTAS

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as crianças. Segundo Deslandes, (1994, p.57), “A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. As entrevistas permitem captar a informação desejada de forma corrente e imediata, permitindo que se abordem questões de natureza estritamente pessoal, íntima e complexa. Além disso, pressupõe interação entre entrevistador e entrevistado e, portanto, permite a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas foram conduzidas por roteiros previamente elaborados, que apresentavam questões-chaves elaboradas pela pesquisadora e discutidas e ampliadas pela orientadora, mas que se ajustavam às condições e falas dos entrevistados.

O roteiro era aberto também para que no momento da entrevista outras questões pudessem ser levantadas, caso o declarante suscitasse informações imprevistas. Segundo Biasoli Alves (1998), as questões de uma entrevista semi-estruturada são elaboradas de forma mais flexíveis e as seqüências e detalhamentos ficam por conta do discurso do sujeito que está sendo entrevistado.

Bogdan e Biklen (1994) sinalizam que as boas entrevistas permitem aos sujeitos estarem à vontade para falarem livremente sobre seus pontos de vista. Pensando nisso, optamos pela Hora Lúdica no momento da entrevista.

O que é a Hora Lúdica?

Como os sujeitos da pesquisa eram crianças, falo de criança como sujeito, como ser social situado no tempo e no espaço, com suas especificidades e essas devem ser respeitadas, demandando maior sensibilidade do pesquisador no momento da entrevista, optou-se pela Hora Lúdica, um recurso para que as crianças tenham um espaço aconchegante e sintam-se a vontade neste momento.

Durante a entrevista as crianças tinham a disposição vários materiais, que foram escolhidos e separados pela pesquisadora, como: lápis de cor, giz de cera, papel, cola colorida,

tinta guache, massa de modelar, brinquedos e livros infantis. Em uma mesa este material ficava exposto, a escolha destes era feita pela criança e a sua exploração acontecia simultaneamente a realização da entrevista.

A Hora Lúdica foi um recurso positivo que contribuiu para a qualidade das entrevistas, de modo que as crianças se identificaram com os materiais disponíveis, tão característicos do universo infantil, assim responderam as perguntas naturalmente de forma desinibida.

Dar voz a criança permite ao pesquisador aproximação e compreensão da cultura infantil.

Todas as entrevistas foram gravadas, uma vez que isso permite a captação imediata de todas as expressões orais. Posteriormente, as entrevistas foram uma a uma minuciosamente transcritas na íntegra. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, mas especificamente na sala de artes. O tempo das entrevistas com as crianças variou de aproximadamente 30 a 60 minutos.

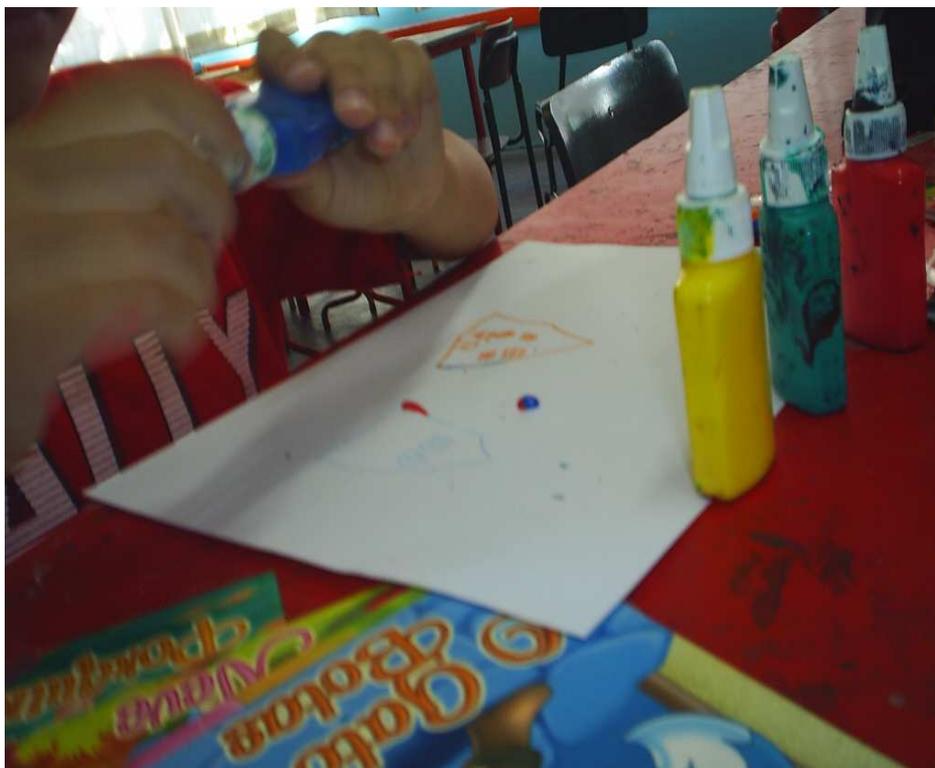


Figura 1: Hora lúdica
Fonte: Arquivo do pesquisador

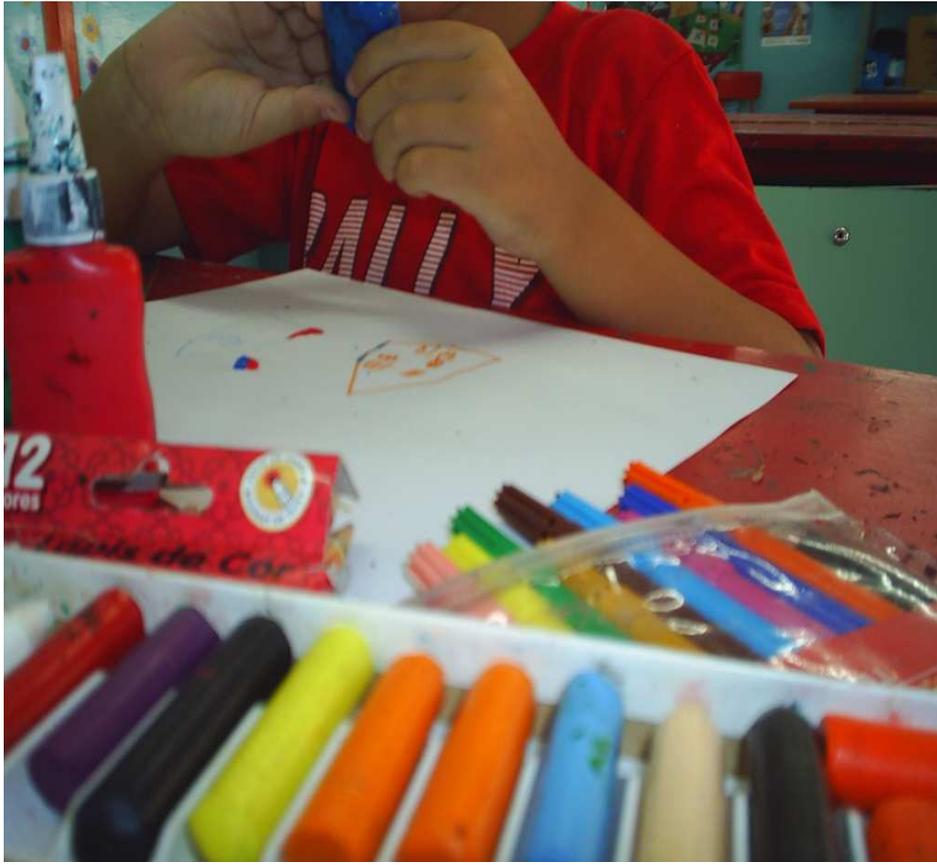


Figura 2: Hora lúdica
Fonte: Arquivo do pesquisador

3.2.3 COLETA DE REGISTROS ESCOLARES

Os espaços escolares são fonte direta de dados, o ambiente natural da pesquisa (Bodgan, 1994). Os dados incluem imagens, registros fotográficos, representações realizadas através de desenhos, textos, anotações, atividades e avaliações.

A coleta de registros escolares (cadernos, diários, planos de ensino, avaliação e sondagem diagnóstica) contribuíram para melhor caracterização dos alunos e contexto da sala de aula.

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Participando do GEPIFE (grupo de estudo e pesquisa sobre infância, família e escolarização) desde primeiro ano da faculdade (2007), passei a fazer leituras de autores como: Philippe Áries, Neil Postman, Moysés Kuhlmann Jr, Manuel Jacinto Sarmiento, Walter Benjamin, Sonia Kramer entre outros, despertando o interesse pelo estudo na área da infância, de tal forma que passei a freqüentar congressos e eventos sobre a temática, iniciando assim a presente pesquisa, passando a apresentar trabalhos em eventos educacionais.

Com a Lei 11.274, de fevereiro de 2006 o ensino fundamental obrigatório passa a ter duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, passando o tema a ter relevância nas discussões acadêmicas, no grupo de estudo, nos eventos. Passei a me identificar com a temática, no sentido de pensar essa criança, a infância, nesse novo contexto de escolarização.

No ano letivo de 2009 participei do projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, um programa de parceria entre SEE/FDE e instituições do ensino superior (IES), cujos alunos (universitários) auxiliam os professores regentes nas atividades de alfabetização.

Assim durante todo o ano letivo de 2009 estive presente de segunda a sexta-feira no período da manhã das 7:30 às 11:30 (totalizando 20 horas semanais) numa escola estadual, na sala do 2º ano, também participando semanalmente das reuniões de HTPCs.

A escolha da escola se deu pela localização e por ser uma escola de referência quanto à qualidade, possuindo um ótimo resultado nas avaliações externas.

Fica localizada na região Leste de Bauru, atua no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em dois turnos (manhã e tarde).

Os alunos moram no próprio bairro ou adjacências, são provenientes de familiares de nível socioeconômico cultural médio, cujos pais têm nível de escolaridade satisfatório. Uma minoria, em torno de 1% não apresenta escolaridade.

A escola é referência no bairro e na Diretoria de Ensino, pelo Projeto de Inclusão com alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (DA e DM) e com atendimento a alunos do RASC (Instituição que ampara crianças com maus tratos). É uma escola grande, com boa infra-estrutura, possuindo pátio, refeitório, grande área verde, quadra de esportes, salas médias arejadas, sala de artes, sala de informática e biblioteca. Não possui áreas específicas que visem o lúdico, que atenda quem está ingressando na escola, como tanque de areia e parque.

A classe do 2º ano era do turno da manhã com aproximadamente 28 alunos, digo aproximadamente, pois no decorrer do ano houve transferências, alguns alunos saíram e

outros entraram. A professora regente fez magistério e possui graduação em psicologia, tem mais de 16 anos de experiência em sala de aula.

No início do ano letivo 70% das crianças tinham 6 anos de idade, no fim do primeiro semestre esse número cai para 25% de crianças com 6 anos de idade. Podemos perceber que várias crianças entraram com 6 anos, mas que a maioria completou 7 anos até o meio do ano.

A escola é norteadada pela política educacional do estado de São Paulo, seguindo as diretrizes e currículos deste. No ano de 2009 o que estava em vigor era o Programa Ler e Escrever.

3.3.1. SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha das crianças foi realizada no segundo semestre, após aproximadamente quatro meses de observação. A escolha foi a partir do desempenho escolar e das características específicas que cada criança apresentava e que chamavam a atenção da pesquisadora. Apresentarei essas características para um melhor entendimento: O aluno Leonardo foi escolhido por apresentar bom rendimento escolar, porém apresentar problemas de comportamento e disciplina; o aluno Miguel por apresentar bom rendimento escolar e ser considerado o melhor aluno pela professora regente, a aluna Maria por apresentar bom rendimento escolar e apresentar muito interesse por atividades de pintura e pelo lúdico; O aluno Gian por apresentar dificuldades, por demorar para escrever e finalizar as atividades e ao mesmo tempo por ter uma ótima oralidade e ter uma boa desenvoltura nas atividades que a utilizam; o aluno Willian por apresentar dificuldades, apesar de ser muito esperto e inteligente e por fim totalizando 6 crianças o aluno Paulo por estar no meio termo, não tendo muitas dificuldades, mas também não tem um ótimo desempenho, chamando atenção pela dificuldade de organização do caderno e de seus materiais e pelo interesse pelo lúdico.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos

NOME	IDADE (no 2º semestre)	Desempenho Escolar	Características
Leonardo	7 anos	Bom	Problemas de comportamento e disciplina
Miguel	7 anos	Bom	Considerado o melhor aluno pela professora

			regente
Maria	6 anos	Bom	Apresenta bastante interesse por atividades de pintura e pelo lúdico
Gian	6 anos	Apresenta dificuldades	Demora para finalizar as atividades de escrita, porém possui boa oralidade
Wilian	7 anos	Apresenta dificuldades	Muito esperto e inteligente, porém apresenta dificuldades
Paulo	6 anos	Médio	Dificuldade na organização do caderno e de seus materiais e bastante interesse pelo lúdico.

Fonte: Arquivo do pesquisador

3.3.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa teve o início concomitante com a participação da pesquisadora no projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, um programa de parceria entre SEE/FDE e instituições do ensino superior (IES), cujos alunos universitários auxiliam os professores regentes nas atividades de alfabetização. O trabalho foi realizado pela pesquisadora no período letivo de março a dezembro de 2009, de segunda a sexta-feira, no período da manhã das 7:30 às 11:30 (totalizando 20 horas semanais), numa escola estadual na sala do 2º ano, participando também semanalmente das reuniões de HTPCs.

Os primeiros contatos foram de observação, conhecimento e entrosamento com o universo pesquisado.

A coleta de dados se deu de forma exploratória – por meio de contatos e observações – e focalizada - por meio de entrevistas.

As entrevistas se deram no período compreendido entre outubro e dezembro de 2009. Posteriormente, as entrevistas foram uma a uma minuciosamente transcritas na íntegra e a partir desse momento iniciou-se a análise dos dados, que será detalhada a seguir.

O tempo diário de permanência na escola e os vários meses de observação significaram um olhar mais amplo para a realidade escolar, sua rotina e suas crianças, possibilitando maior riqueza dos dados.

Como a pesquisadora já estava na escola pelo projeto, teve facilidade para conseguir autorização para realização da pesquisa. Teve apoio da professora, que permitia a retirada das crianças da sala de aula para realização das entrevistas, assim não houve qualquer tipo de problema, a pesquisadora teve liberdade para realizar todos procedimentos da pesquisa.

3.3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A combinação entre dados de observação e entrevistas colaborou para a obtenção de elementos descritivos presentes na rotina escolar e na linguagem dos próprios sujeitos investigados, possibilitando esclarecer sobre o objeto de estudo, tornando evidente à pesquisadora, suas percepções, concepções, perspectivas e experiências.

Fizemos uma análise qualitativa, direcionada pela análise das histórias e categorias.

Os dados advindos do roteiro de observações e das entrevistas, foram lidos e relidos até que a pesquisadora pudesse apreender as informações que mais apresentam relevância, regularidade e pertinência a pesquisa.

As entrevistas foram categorizadas para que pudessem esclarecer os resultados.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (DESLANDES, 1994, p. 70)

As categorias foram organizadas de acordo com as respostas obtidas nas e entrevistas mais os resultados da observação.

A escolha das categorias rotina e lúdico na Educação Infantil, foram para entender este momento da escolarização e apreender suas principais características, para uma futura análise do Ensino Fundamental.

Já as categorias da criança na atualidade (O que é ser criança, brincar, rotina) têm como objetivo retratar a infância das crianças entrevistadas.

E por fim as categorias do Ensino Fundamental foram criadas para retratar e apresentar as principais características deste período da escolarização e sua implicação para seus ingressantes.

Quadro 5 - Categorias de análise

CLASSES DE PERGUNTAS	CATEGORIAS
A criança na escola: Educação Infantil	A criança na escola: Educação Infantil <ul style="list-style-type: none"> • Rotina • Lúdico
A criança na escola: Ensino Fundamental	A criança na escola: Ensino Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • O ingresso no Ensino Fundamental • Entrada e saída escolar • Recreio • Datas comemorativas/eventos • Aulas • Avaliação • Alfabetização e o Programa Ler e Escrever • Relações interpessoais • Momentos lúdicos
A criança na atualidade	A criança na atualidade <ul style="list-style-type: none"> • O que é ser criança • Brincar • Rotina

Fonte: Arquivo do pesquisador

O trabalho científico seguiu os princípios éticos. Explicamos a natureza confidencial e sigilosa dos dados coletados, trocamos os nomes verdadeiros pelos fictícios, de modo que o anonimato dos sujeitos envolvidos seja preservado. Para a obtenção da coleta de dados, pedimos a autorização formal da escola e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo discorrerá sobre a apresentação dos dados, análise e discussão dos principais resultados da pesquisa que foram construídos a partir da observação, das entrevistas e da coleta de dados. Está dividido em: Histórias da vida escolar e Categorias.

4.1 HISTÓRIAS DA VIDA ESCOLAR

A opção pelas Histórias de vida como parte dos resultados, é para que haja a intersecção entre a vida individual e o contexto social, pois consideramos importante olhar para cada criança, possuindo assim seu perfil e características a partir de temáticas comuns.

A história de vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos. (PAULILO, 1999)

4.1.1 A HISTÓRIA DO MIGUEL

Miguel frequenta a escola desde os 3 anos de idade, o que mais gostava na Educação Infantil era o parquinho, principalmente o gira-gira.

Na sala de aula escrevia o “Bauru”, bom dia, nome e o tempo e ainda realizava outras atividades como: pintar, jogar (pino/dado, dama, fogueira e palitos) e construir bonequinhos com rolos de papel.

Lembra que sua professora todos os dias lia uma história e quando alguém aprontava: com certeza ela ficava brava.

Na hora do lanche primeiramente ele comia, depois brincava com os amigos de pega-pega, de esconde-esconde, no escorregador e no balanço.

Agora ele frequenta o Ensino fundamental, acha sua escola grande e legal, por que tem Educação Física e quadra grande, coisas que na E.I não tinha. Prefere à atual, pois tem mais crianças para ele brincar no recreio.

O que muda de uma escola para a outra são as professoras e o os armários:

Lá (E.I) tinha brinquedos dentro deles e aqui (E.F) tem livros.

Na sala de aula ele faz a rotina e depois as atividades que a professora passa na lousa, como: matemática, tarefa, atividades de ler e escrever e livros de contos.

No intervalo e na Educação Física ele brinca com os amigos de pega-pega e toca do coelho.

Miguel gosta e acha importante ir à escola, para estudar e aprender a ler e a escrever.

4.1.2 A HISTÓRIA DO PAULO

Paulo ingressou na a Educação infantil com 5 anos, achava sua escola legal e bonita, o que mais gostava era brincar no tanque de areia.

Na sala de aula ele fazia atividades de pintura e massinha, a sua professora falava para escrever com letra de mão e escrevia na lousa.

Depois de comer o lanche ia brincar no parquinho, no tanque de areia e também de patinho feio.

Agora já frequenta o Ensino Fundamental, acha bem grande e legal, pois tem Educação física.

Sobre as semelhanças e diferenças entre as duas escolas conta:

Na escola de Educação Infantil tinha brinquedos, tanque de areia, na rotina só escrevia Bauru e não tinha Educação Física.

Já a atual (Ensino Fundamental) não tem brinquedos por que já é escola “de grande”, vai até a 4º série, além do Bauru na rotina também se escreve o nome da escola e tem Educação física. Nas duas tem que cantar o Hino nacional.

Paulo gosta e acha importante frequentar a escola, para poder aprender a ler, a escrever e fazer letra de mão. Acha sua atual professora legal, ela passa coisas difíceis, mas ele sabe fazer.

Na sala de aula (E.F) ele escreve a rotina, a leitura e faz atividades no livro ou no caderno. Na hora do recreio brinca com seus amigos de lobo mal.

O que ele menos gosta na sua atual escola é a aula de artes, por que ele não sabe desenhar. Já o que mais gosta é a aula de Educação Física, pois pode brincar.

4.1.3 A HISTÓRIA DO LEONARDO

Leonardo freqüenta a escola desde muito cedo, entrou com 2 anos, e ficava em horário integral.

Sua rotina era mais ou menos assim: Chegava à escola e tomava café da manhã e dormia, na parte da tarde comia o lanche, ia para sala de aula, brincava na brinquedoteca e ia embora.

Na sala de aula brincava com brinquedos e com cola colorida.

O que mais gostava era a brinquedoteca, passava a maior parte do tempo nela, ficava brincando: tinha “robozão”, vários caminhões, vários brinquedos e jogos.

A sua professora era boazinha, pois os deixava brincar de muitas coisas, como massinha por exemplo.

O que não gostava era de escrever o Bauru.

Agora Leonardo já freqüenta o Ensino Fundamental, sua escola possui varias salas.

Na sala de aula ele faz a rotina, estuda matemática e tem aula de artes.

Gosta e acha importante freqüentar a escola, as suas preferências são: fazer atividades (rotina, matemática e artes) e a aula de Educação Física, o que menos gosta é ler.

4.1.4 A HISTÓRIA DA MARIA

Maria lembra com saudades da sua escola de educação infantil, o que mais sente falta é o parque, o tanque de areia e os vários momentos que tinha para brincar.

Sobre ser criança fala:

Criança não precisa fazer as coisas que adulto faz, não precisa pagar nada e ainda pode brincar a vontade, é legal porque você pode brincar do que quiser e se melear.

Agora frequenta o Ensino fundamental e deu exemplo de sua rotina na escola:

1° Leitura

2° Artes, às vezes outra coisa

3° Leitura e escrita

4° Educação Física

5° Tarefa

Comenta:

A gente brinca, a gente inventa a brincadeira, por que não tem brinquedo.

Na atual escola gosta de pintar, da educação física e disso aqui, se referindo a hora lúdica realizada durante a entrevista.

Maria você brinca na sala de aula?

(Risos)... Não! Só no recreio, se não leva bronca.

4.1.5 A HISTÓRIA DO GIAN

Gian frequentou a Educação Infantil, onde o que mais gostava era o parquinho. Na sala de aula costumava escrever, brincar com massinhas e realizar várias atividades.

Na sua atual escola faz atividades na sala de aula como: rotina, matemática e na hora do recreio brinca.

Gian conta sua rotina na escola:

Chego brinco no pátio de pega-pega, vou para fila, vou para sala de aula e escrevo, depois tem o recreio, volto para sala e faço atividades até a hora de ir embora.

Gosta da educação física onde brinca de corre cotia, esconde-esconde, pega-pega e queimada.

Gosta e acha importante frequentar a escola, para aprender a ler e escrever.

4.1.6 A HISTÓRIA DO WILIAN

Na educação infantil estudava na sala de aula (As formas, as letras, as cores, os animais, fazia cópia da lousa e pintava) e na hora do lanche comia e brincava no parque, que tinha areia, balanço, tomate que girava, cavalo e foguete.

Minha professora era legal, brincava de borboleta, colocava asa e fingia que era uma borboleta.

Lembra que fizeram um passeio ao zoológico e que assistia televisão.

Quando lhe é perguntado o que é ser criança? Diz:

Uma alegria, é aprender muitas coisas, várias brincadeiras, escrever e vários tipos de histórias.

Nada é chato em ser criança, é legal por que pode fazer várias coisas: brincar, correr, jogar bola, brincar de tinta e massinha.

Sua atual escola é legal, da para estudar, escrever, brincar e jogar o jogo do silêncio.

Wilian explica o jogo do silêncio:

A gente fica atrás da cadeira, e a professora escolhe o mais quieto, esse vai e escolhe outra pessoa que esta quieta e fica no lugar deste.

O que mais gosta na atual escola é comer e brincar. Acha importante frequentar a escola para aprender a ler e escrever.

Com as Histórias percebemos a trajetória escolar dessas crianças, cada uma tem a sua, porém apesar das especificidades temos também as proximidades.

As crianças sinalizam maior presença do lúdico na Educação infantil, demonstram terem gostado deste período de escolarização, enfatizando suas características.

Visualizam o Ensino Fundamental como diferente da escola anterior e apesar das diferenças gostam de ambas, demonstram que o momento de brincar é no recreio e na Educação Física, e que a importância de se frequentar a escola está em adquirir conhecimentos, principalmente aprender a ler e a escrever.

Posteriormente nas Categorias ampliaremos a análise sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, as Histórias certamente contribuirão.

4.2. INFÂNCIA DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

Nesta categoria faremos um panorama da infância das crianças pesquisadas, para tanto, buscaremos embasamento em autores que trouxeram importantes contribuições ao assunto.

A história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança. O conceito de infância se deu nas construções sociais, ou seja, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico.

Segundo Ariès, até o século XII ou XIII, inexistia na Europa o conceito de infância tal como ocorreu mais tarde, especialmente a partir do Iluminismo. E ser criança nem sempre foi sinônimo de fragilidade. A infância, tal como a conhecemos, é uma invenção da modernidade, concebida através de uma evolução cultural e histórica.

Até os séculos XVII e XVIII a criança era apenas a projeção do adulto em miniatura. O movimento da vida coletiva ignorava as particularidades de cada período da vida do homem (ARIÈS, 1981).

Somente a partir do final do século XVII, admite-se que a criança não estava preparada para entrar na vida adulta e que deveria, portanto, seguir um regime especial. A palavra infância, enfim, aproximava-se do sentido moderno. As mudanças eram realizadas sob diferentes aspectos. Num primeiro momento, ocorreu o que Ariès chama de "paparicação", ou seja, a criança era tratada como um pequeno brinquedo ou animal de estimação usado para entreter os pais (ARIÈS, 1981, p. 52).

As mudanças começavam, portanto dentro de casa, no relacionamento familiar. A "paparicação", sentimento superficial que Ariès reconheceu como o primeiro indício para o reconhecimento das particularidades da infância, era substituído por um sentimento mais profundo. Num processo de privatização da vida familiar, as pessoas começavam a se organizar longe da via pública, recolhendo-se em casa. Isso resultava num novo sentimento. A família passava a se envolver num espaço restrito, aumentando o convívio entre pais e filhos. "A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não existia antes" (ARIÈS, 1981, p. 11).

Quanto à progressiva diferenciação entre o mundo adulto e o infantil, Postman afirma que a noção de infância relaciona-se com o projeto iluminista e a idéia de escolarização, na

medida em que se preconizou, ao longo da história moderna, que as crianças fossem retiradas das ruas e inseridas nas escolas, para que pudessem se “civilizar”, aprendendo a ler e desenvolvendo sua racionalidade. Para o autor, a invenção da prensa tipográfica - e o desenvolvimento do processo de escolarização e alfabetização - teria separado aqueles que sabiam ler, ou seja, os adultos, daqueles que ainda estavam se alfabetizando, as crianças. Assim, a mudança teria transformado o estatuto social da criança, que passou a ser vista não mais como uma miniatura de adulto, mas como um adulto ainda não formado, contribuindo de forma determinante para a criação do conceito moderno de infância (POSTMAN, 1999, p. 55).

Pensando nas crianças da pesquisa, assim como afirma Postman, percebemos que há diferenciação entre o mundo infantil e o mundo adulto, aparecendo a infância como o momento para brincar e também o momento da vida que não se têm responsabilidades como trabalhar e pagar contas. Elas caracterizam ainda “ser criança” a coisas boas e legais, como brincar e passear.

É uma coisa muito legal, por que a gente pode brincar no brinquedo e gente grande não. (Paulo, 6 anos)

Não precisa fazer coisas que adulto faz, não precisa pagar nada e ainda pode brincar a vontade (Maria, 6 anos)

Brincar, estudar, ir ao shopping, no zoológico e jogar bola. (Miguel, 7 anos)

No justificar o porquê é legal ser criança, a idéia acima é reforçada, com grande ênfase ao lúdico.

A gente fica descansando, não tem que trabalhar. (Miguel, 7 anos)

Pode brincar nos brinquedos. (Paulo, 6 anos)

Você pode brincar do que quiser e se melear. (Maria, 6 anos)

Brinca de carrinho e ganha presentes. (Gian, 6 anos)

Sobre o que seria chato em ser crianças, alguns dizem que nada e concomitante surgem às obrigações, o obedecer e as limitações, aparece à idéia do déficit de Sarmiento que as diferem dos adultos.

Minha mãe não deixa mexer no computador. (Paulo, 6 anos)

Fazer tarefa, arrumar a cama, tomar banho sozinha e quando você quer uma coisa e não pode ter. (Maria, 6 anos)

Ter que dormir, toda tarde tem que dormir, se não, não assiste TV. (Miguel, 7 anos)

Sarmiento (2002, p. 02), mostra que a idéia da criança como alguém que está em déficit com algo é atualmente bastante presente. De acordo com esse autor:

Esta idéia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*in/ans*), o que não tem luz (o *a-lunó*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.

Segundo Sarmiento (2002) a compreensão das culturas da infância só pode ser pensada através da análise da produção cultural para a infância e com a interação que as crianças realizam com estes produtos. Precisamos compreender a necessidade de destacar as formas culturais criadas pelas crianças nas interações que realizam entre si, com os adultos e como o meio natural. Dessa forma elas seriam percebidas como criadoras de cultura .

As brincadeiras que surgiram fora do ambiente escolar, ou seja, as expressões culturais dessas crianças foram diversas como: andar de bicicleta, brincar de bola, banco imobiliário, dominó, pega-pega, esconde-esconde, gato mia, soltar pipa, massinha, boneca, escolinha, mamãe e filhinho, carrinho e jogar no computador.

Brinco de escolinha, minha irmã é a professora, eu e os ursinhos são os alunos... a gente fingi que ta no parquinho... finge que ta lendo história. (Wilian, 7 anos)

Brinco de carrinho e bola com meu irmão. (Gian, 6 anos)

Brinco de gato mia com meu irmão, às vezes a gente solta pipa. (Leonardo, 7 anos)

A tarde eu e meu irmão fica brincando, de: Pega-pega, esconde-esconde, ando de bicicleta e nado, só que a piscina ta estragada. (Paulo, 6 anos)

Várias são as leis de proteção à infância, com destaque para o ECA (Lei nº 8.069/1990), que dentre outras coisas, garante às crianças o direito ao lazer e à escola. Na área da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/1996) está embasada em orientações pedagógicas que consideram as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança, concebendo-a como sujeito de direitos. Um desses direitos fundamentais está o de brincar, sendo este, elemento constitutivo do que podemos considerar criança. Assim, o brincar contribui para o desenvolvimento integral da mesma, sendo, portanto, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

O ato de brincar é sublime no universo infantil e, independente de raça, cor, sexo ou condição financeira o ato de brincar é muito significativo para a criança. E, para ela não há coisa mais importante na infância. Por meio da brincadeira a criança sonha, vive no mundo da imaginação, resolve conflitos, desenvolve a criatividade. O que mais importa é que ela possua espaço para o seu desenvolvimento e autoconhecimento, é isso que importa quando se trata da essência da brincadeira. (WANDERLEY, 2009)

O universo lúdico é para a criança o espaço de suas relações com o mundo adulto e enquanto espaço de práticas lúdicas, ela dialoga com o outro, seja com outra criança e ou com o adulto, se apresentando como sujeito da história produzindo cultura, num espaço geralmente banalizado pelo adulto.

Walter Benjamin elabora uma análise da criança e seu universo lúdico, discutindo o uso que esta faz do brinquedo, o desenvolvimento de sua prática lúdico com o a utilização dos vários materiais, a capacidade desta de criar e recriar o seu universo. Para ele, o “universo lúdico e de magia não tem nada a ver com a romantização do mundo feita em nome dos contos de fadas pelos adultos”.

A transformação de materiais é conseguida pela condição mágica que a criança tem de imaginar e fantasiar criando e recriando a partir dos mais variados materiais.

As crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior. (BENJAMIN, 1984, p. 77.)

A brincadeira é uma das atividades mais significativas na vida da criança e mesmo na atualidade com todas as tecnologias, influências da mídia e com as mais diversas situações sociais, culturais, políticas e econômicas existentes, evidenciamos que o brincar continua presente no mundo infantil, mundo este diferente do mundo adulto.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria traremos as percepções das crianças sobre a Educação Infantil, que certamente contribuirá para futura análise do Ensino Fundamental.

A educação infantil que se desenvolve em creches e pré-escolas, ganha um novo sentido no sistema escolar brasileiro, passando a integrar a Educação Nacional, a partir de dezembro de 1996 quando entrou em vigor a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.

A Educação Infantil, parte integrante da Educação Básica, é uma das áreas educacionais cuja demanda tem sido crescente. Todos participantes da pesquisa frequentaram esta etapa da educação.

A maioria referiu-se a essa etapa como parquinho, passando a imagem de um lugar onde o lúdico está presente, onde existe parque.

Ia no parquinho. Legal, brincava no parque e brincava de massinha... (Gian, 6 anos)

Ia no parquinho. Tinha parquinho para gente brincar... (Maria, 6 anos)

As brincadeiras e brinquedos relatados na Educação Infantil foram: brincar no parque (escorregador, foguetinho, balanço, ponte, cavalo, roda-roda, teia de aranha...), pega-pega, esconde-esconde, tanque de areia, patinho feio, dama, jogo dos palitos, brinquedos de montar e brinquedos em geral.

Nós rodava forte o roda-roda... eu subia na teia de aranha de brinquedo. (Paulo, 6 anos)

Ia na brinquedoteca, tinha um monte de brinquedo, tinha robozão, um monte de caminhão, monte de brinquedo e jogo. (Leonardo, 7 anos)

Brincava nos brinquedos, nos foguetinhos, brincava no escorregador. (Maria, 6 anos)

Na sala quando chegava ficava esperando a professora, ficava brincando de dama e de palitos. (Miguel, 7 anos)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 13), especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar. Diz:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência.

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Ainda, segundo Brasil (1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Num primeiro momento as crianças falaram sobre o parque e as brincadeiras, porém quando a pesquisadora perguntava: O que mais você fazia? Apareciam às atividades, a leitura e a escrita. Assim apesar da ênfase ao lúdico, no decorrer das entrevistas surgiram vários aspectos referentes à alfabetização.

A gente tinha caderno de pintura, a gente escrevia, depois fazia a pintura, todo dia. (Maria, 6 anos)

O que você escrevia? (Pesquisadora)
Um texto e poesia... e sempre escrevia Bauru. (Maria, 6 anos)

Ela mandava escrever, escrevia na lousa para copiar no caderno. (Gian, 6 anos)

Estudava formas, letras, cores, tinta, animais, copiava da lousa e a professora brincava com letras. (Wilian, 7 anos)

Quando é perguntado a Leonardo o que ele menos gosta na creche (nomenclatura usada pela criança) ele diz:

De fazer atividades.
Quais atividades? (Pesquisadora)
De fazer Bauru.

Quando retrataram a escola, os dados expostos anteriormente são reforçados, quatro crianças, ou seja, a maioria, ao mesmo tempo em que falaram do brincar relataram situações e aspectos da escolarização.

Tinha parquinho, sala, banco, hora da merenda, pátio...
A gente chegava e entrava na sala, todo mundo chegava e começava a escrever: Bauru, bom dia, nome, tempo... Tinha vez que pintava, construía bonequinho com rolo de papel, brincava e ia embora. (Miguel, 7 anos)

Escrevia, brincava no parque, comia merenda...
Chegava ia pra sala e escrevia, brincava de massinha, ia pro parque, ia pra merenda, voltava pro parque e voltava pra classe... brincava de massinha. (Gian, 6 anos)

Estudava na sala de aula, ia para o lanche comia e depois brincava no parque e na areia, tinha balanço, tomate que girava, cavalo e foguete. (Wilian, 7 anos)

Eu escrevia, tinha parquinho pra gente brincar...
A gente cantava o hino, ia pra sala: a gente escrevia e depois fazia pintura, depois ia no parquinho, depois sala e hora de buscar. (Maria, 6 anos)

Todas crianças conseguiram falar sobre suas professoras da Educação Infantil, como suas características, seu nome, o que faziam, se eram brava ou não, e se brincavam.

Ela falava para escrever de letra de mão e escrevia na lousa. (Paulo, 6 anos)

Eu tive um monte, no Jardim I era a Sueli, quando a Sueli não ia, ficava 2 meninas. No Jardim II a Adriana e uma outra. A Sueli tinha cabelo curto e

gostava de criança, dava coisa para escrever, desenhar, pintar e brincar. A do Jardim II só sabia dar bronca, ela dava coisa para escrever, desenhar, o ABC e um lugar que tinha terra para brincar. (Maria, 6 anos)

Era legal, brincava de borboleta, ela colocava asa e fingia que era borboleta. (Wilian, 7 anos)

Legal, mandava escrever, fazia várias coisas, escrevia no lousa para copiar no caderno. (Gian, 6 anos)

Usava óculos, tinha cabelo castanho, quando aprontava ela ficava brava. Todo dia ela lia uma história. (Miguel, 7 anos)

Chamava Francine, era boazinha, ela deixava nós brincar de um monte de coisa. (Leonardo, 7 anos)

O brincar tão característico das crianças, aparece de forma unânime, quando indagados ao que mais gostavam na escola.

Do parquinho, de ir no gira-gira. (Miguel, 7 anos)

De ir na brinquedoteca

De tudo. (Maria, 6 anos)
E o mais legal? (Pesquisadora)
Brincar. (Maria, 6 anos)

O parquinho. (Gian, 6 anos)

O lanche, brincar e estudar as formas. (Wilian, 7 anos)

Do tanque de areia, fazer bolinho com terra molhada. (Paulo, 6 anos)

Por meio das falas das crianças é possível perceber a grande presença do lúdico na Educação Infantil e ao mesmo tempo indícios de que existe uma preocupação com a alfabetização nesse nível de ensino.

4.4 SITUAÇÕES ESCOLARES – VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta categoria trataremos sobre o contexto escolar da turma do 2º ano, sobre as situações escolares e vivências das crianças.

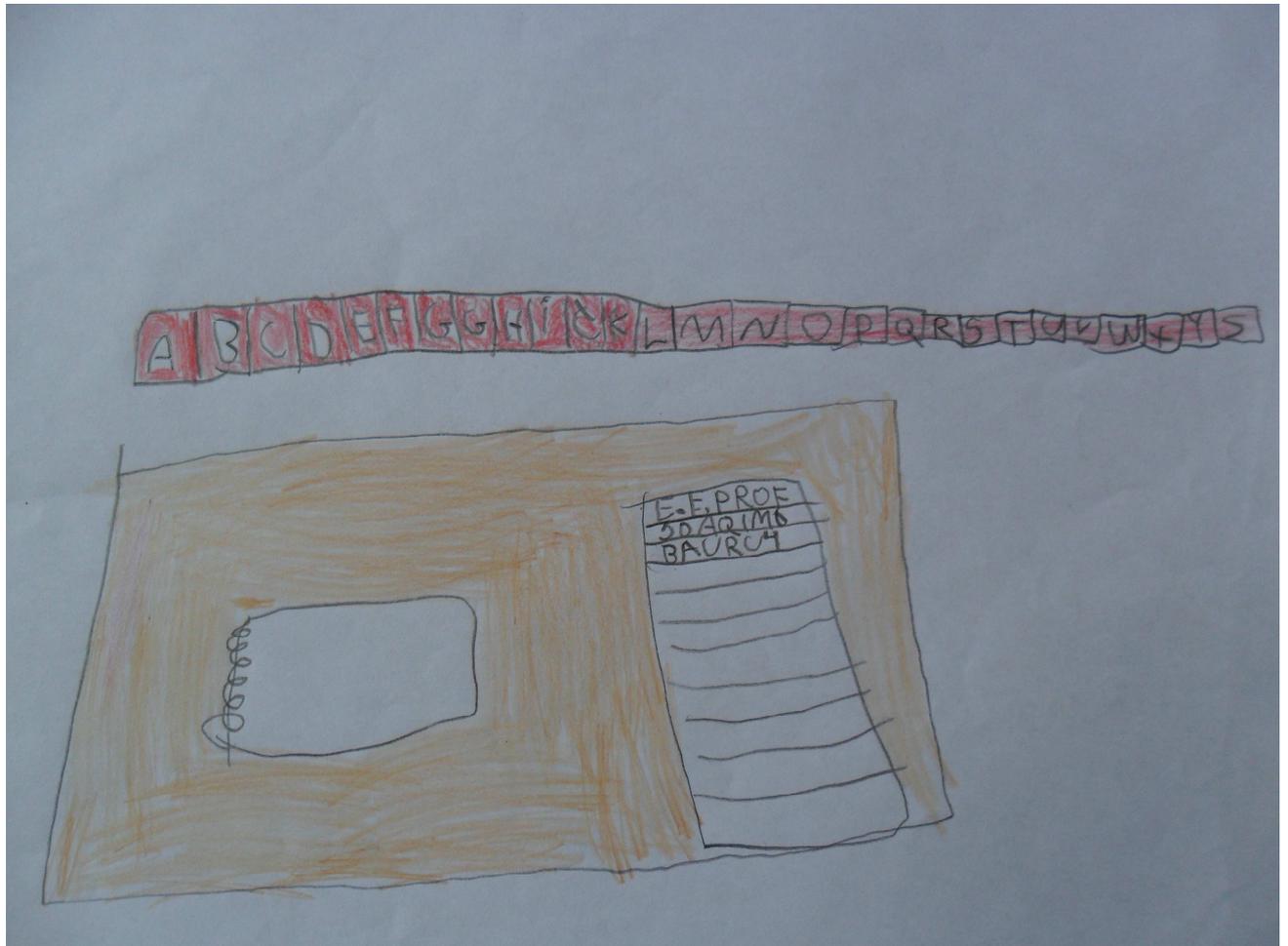


Figura 3: Desenho do alfabeto e da lousa com a Rotina
Fonte: Arquivo do Pesquisador

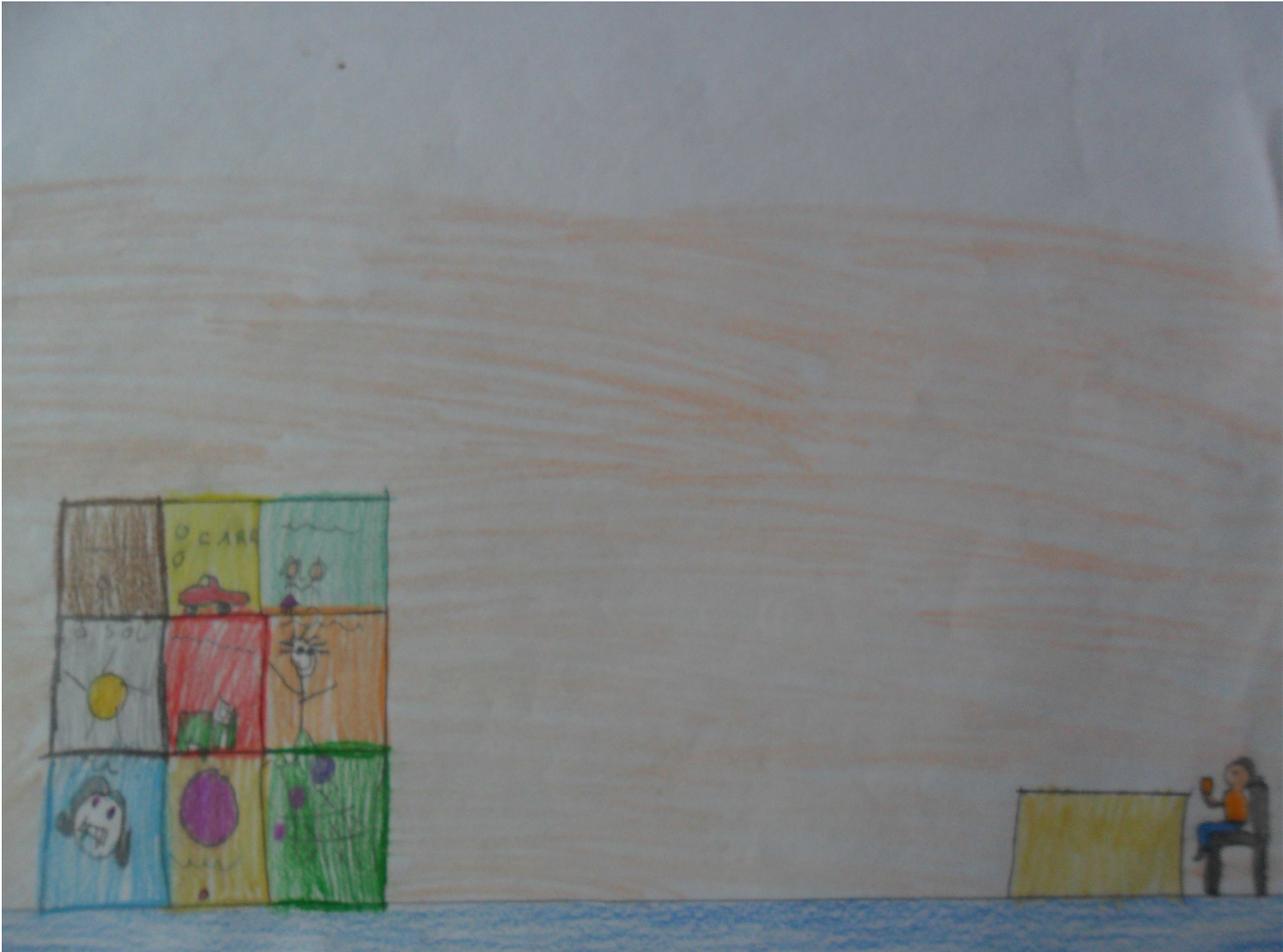


Figura 4: Desenho da prateleira com livros e uma criança lendo
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

4.4.1 O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças mostraram suas percepções sobre a escola na forma de desenho e através da entrevista. Consideram a escola grande e legal, dando ênfase a Educação Física, a quadra e ao recreio, aparecendo também informações quanto conteúdo ensinado.

É grande e legal, porque tem quadra para brincar, porque tem Educação Física. (Miguel, 7 anos)

Legal, da para estudar, escrever, brincar, tem matemática, leitura, formas e jogo do silencio. (Wilian, 7 anos)

Como é o jogo do silêncio ? (Pesquisadora)

A gente fica atrás da cadeira, e a professora escolhe o mais quieto, esse vai e escolhe outro que ta quieto e fica no lugar desse. (Wilian, 7 anos)

É legal, tem quadra, é legal porque da pra correr bastante, o pátio é grande. (Maria, 6 anos)

Relacionando a atual escola com a de Educação Infantil, surge novamente a questão do tamanho, a Educação Física, os brinquedos e as professoras.

Aqui tem quadra lá não, aqui tem Educação Física lá não. Lá, nos armários tinha brinquedo, aqui tem livros. (Miguel, 7 anos)

Lá não tinha Educação Física e aqui tem, aqui é mais grande, lá tem brinquedos e aqui não, porque aqui já é de grande, já tem a 4^o série. (Paulo, 6 anos)

No parquinho a professora se fingi de fada. Aqui não tem parquinho. A sala de aula é igual, só que no parquinho senta em grupo de seis. Nas duas tem o Hino. (Wilian, 7 anos)

Aqui tem matemática, lá eu brincava com um monte de jogos. (Leonardo, 7 anos)

Aqui não tem brinquedos, lá tinha, lá a gente rezava antes de comer e aqui não. (Maria, 6 anos)

Na hora de caracterizar ou comparar, as crianças colocam o que há de mais importante para elas, e que é tão característico destas: o lúdico. Aparecem as brincadeiras, a quadra, a Educação física, os brinquedos, o parque. E quanto a qual escola preferem, ficam divididos, alguns indicaram a escola de Educação Infantil e outros a do Ensino Fundamental.

A atual, porque tem mais criança para brincar na hora do recreio. (Miguel, 7 anos)

Essa, gosto da sala e do recreio. (Gian, 6 anos)

Do parquinho, porque tem brinquedo e aqui não tem. (Paulo, 6 anos)

Do parquinho, porque tinha bastante amigo e amiga, e também lá tinha brinquedo e tanque de areia. Sempre que acabava a aula, para os alunos ficarem quietinho, dava massinha, cada dia era um que distribuía. (Maria, 6 anos)



Figura 5: Quadra
Fonte: Arquivo do Pesquisador

4.4.2 ENTRADA E SAÍDA ESCOLAR

Na chegada a escola, por um curto tempo as crianças ficavam livres, brincavam e corriam. Na maioria dos dias era servido um “café da manhã”, como leite e bolacha, por exemplo.

Chego e tomo café, tem sucrilhos com leite ou bolacha e leite. Rezo o Pai Nosso e vou para sala. (Wilian, 7 anos)

Quando chego fico esperando no banco, ou então brinco um pouco, hoje brinquei com a Duda, ela me deu um avião. (Maria, 6 anos)

No pátio cada turma tinha seu espaço determinado, conforme a professora chegava a este local, os alunos automaticamente já formavam a fila.

Chego brinco no pátio de pega-pega, vou para fila e venho para sala. (Gian, 6 anos)

Todos os dias após formarem a fila era cantada a oração do pai nosso e feito os gestos (libra), na sexta-feira além da oração era cantado o Hino nacional. Ao final destes as turmas se dirigiam as suas respectivas salas.

No período da saída as turmas saíam na sequência dos menores para os maiores. A professora do segundo ano conduzia os alunos em fila até o portão, onde os pais já estavam a espera.

Brinco de futebol com o Luis até a minha mãe chegar. (Wilian, 7 anos)

4.4.3 RECREIO

O recreio dos alunos do segundo ano e segunda série era separado dos alunos da terceira e quarta série, tendo a duração de vinte minutos.

Durante o intervalo as crianças podiam usufruir do refeitório, pátio, quadra e área verde. Todos os dias eram servida a merenda.

As nove como o lanche, bebo água e brinco de pega-pega e futebol e alguns alunos sobe na árvore. Depois volta pra sala, todo mundo fica suado porque brincou. (Wilian, 7 anos)

Esse momento era de bastante euforia, onde as crianças corriam e gritavam.

No início do ano, a coordenadora e os inspetores de aluno, disponibilizavam corda para as crianças pularem, com o passar do tempo isso deixou de acontecer.

As crianças costumavam brincar de pega-pega, esconde-esconde, com figurinhas e cartas, utilizavam muito o imaginário o faz de conta.

Eu sou uma gata, vou correr mais um pouco e já volto. (Lara, 7 anos)

Sou o lobo e tenho que pegar a chapeuzinho. (Paulo, 6 anos)

Os meninos jogavam futebol na quadra, utilizando descartáveis (garrafa, caixinha, bola de papel) como bola.

Acabam de chegar à sala e já pedem para ir ao banheiro, para beber água... O que vocês fazem no recreio? O recreio é para isso e para comer! (Professora do 2º ano)

O recreio era o momento livre que as crianças tinham e o utilizavam para brincar. Era o espaço de aprendizagens de práticas sociais, lúdicas e discursivas. Neste período as crianças tecem suas relações, estabelecem regras, valores e conduzem suas atividades, construindo e transmitindo uma cultura infantil feita de regras sociais e de aprendizagem entre os pares.



Figura 6: Pátio
Fonte: Arquivo do Pesquisador



Figura 7: Refeitório
Fonte: Arquivo do Pesquisador



Figura 8: Área verde
Fonte: Arquivo do Pesquisador



Figura 9: Área verde, espaço livre
Fonte: Arquivo do Pesquisador

4.4.4 DATAS COMEMORATIVAS E EVENTOS

As atividades realizadas nas datas comemorativas em sua maioria ficavam a critério das professoras, que realizavam alguma atividade em sala para simbolizar o dia. Nas datas consideradas mais importantes havia apresentações.

Na páscoa as crianças apresentaram uma música. Justificando que ficaria apertado todas as crianças no palco, a professora escolheu durante os ensaios as crianças com maior desenvoltura nos gestos e no cantar para ficar no palco, o restante também se apresentaria, porém na parte de baixo em frente ao palco.

Já que não vou estar no palco, minha mãe não precisa vir, não vou falar para ela vir. (Amanda, 7 anos)

Depois do posicionamento de uma criança, todas ficaram no palco durante a apresentação.

No dia das mães também houve apresentações. Era um momento para homenagear as mães, mas muitas destas queriam aproveitar o contato com a escola e com a professora para saber sobre o filho. Em sala de aula as crianças fizeram um cartão para dar para as mães.

A festa junina foi a maior festa, envolveu toda comunidade escolar, foi realizada num sábado. As crianças dançaram quadrilha, havia barracas de doces, salgados e brincadeiras.

Na semana do dia das crianças a escola passou o filme: Era do Gelo 3 e na véspera da data serviu uma merenda diferenciada: cachorro quente e refrigerante.

Era um dos momentos no qual a infância poderia ser pensada e valorizada com diversas ações, porém só se proporcionou o filme e o lanche diferenciado. Isso é o reflexo da posição da escola e de seus educadores, durante todo o ano em relação a infância, onde as crianças são vistas apenas como alunos, com o fim de que sejam alfabetizados.

4.4.5 AS AULAS

A aula tinha início às sete horas e termino às onze horas e trinta minutos, com intervalo de vinte minutos de duração. No decorrer da semana eles tinham duas aulas de Educação Física, duas aulas de Educação Artística e toda segunda-feira iam a biblioteca retirar um livro.

O material escolar (cadernos, lápis, borracha, régua, apontador, lápis de cor, mochila e livros.) utilizado pelos alunos foram fornecidos pelo governo do estado de São Paulo. O uso do uniforme escolar era exigido pela escola, mas este deveria ser comprado em lojas específicas.

Todos os dias a primeira atividade realizada pela professora era a leitura, a cada dia um gênero textual diferente: conto, poema, receita, instrução, notícias e textos informativos.

A gente chega e a professora conta a história. A gente escreve se é conto ou ... Escreve a leitura e a rotina, ela passa outra coisa, se é no livro ou no caderno. (Paulo, 6 anos)

Na maioria das histórias a leitura era feita pelo livro texto do aluno (do Projeto Ler e Escrever), então os alunos só ouviam, não tinham contato com a ilustração. Era uma escolha da professora, por que o projeto enviou livros ilustrados, que esta não utilizava.

Diariamente as aulas de língua portuguesa eram em torno de setenta a cem por cento do período, pois havia uma preocupação com a alfabetização, quando restavam os outros trinta por cento eram de matemática. As disciplinas de história, geografia e ciências não eram trabalhadas, mesmo existindo o material didático.

Existia a rotina, que era seguida pela professora, era passada na lousa e copiada pelas crianças. Veja alguns exemplos:



Figura 10: Lousa com a rotina
Fonte: Arquivo do Pesquisador

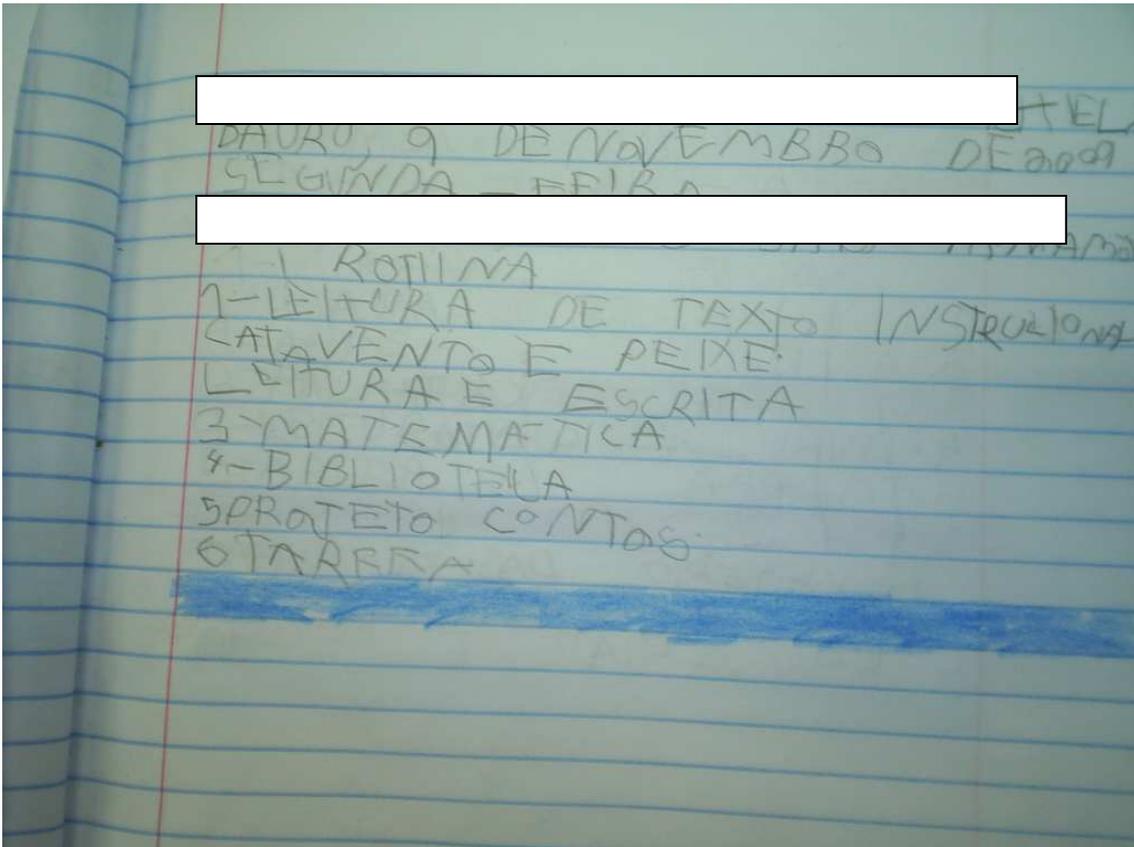


Figura 11: Rotina no caderno
Fonte: Arquivo do Pesquisador

A lousa, muito utilizada pela professora, ocupa toda parte frontal da sala, a mesa da professora ficava no centro da sala em frente à lousa. Os armários ficavam do lado direito e no fundo existia uma lousa, onde ficava um varal de atividades e cartazes.

A sala era decorada com cartazes confeccionados pela professora e/ou alunos. Tais cartazes contribuía para um ambiente alfabetizador, já que apresentavam letras e palavras e eram utilizados pela professora para tal recurso.



Figura 12: Cartaz, letra de música
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

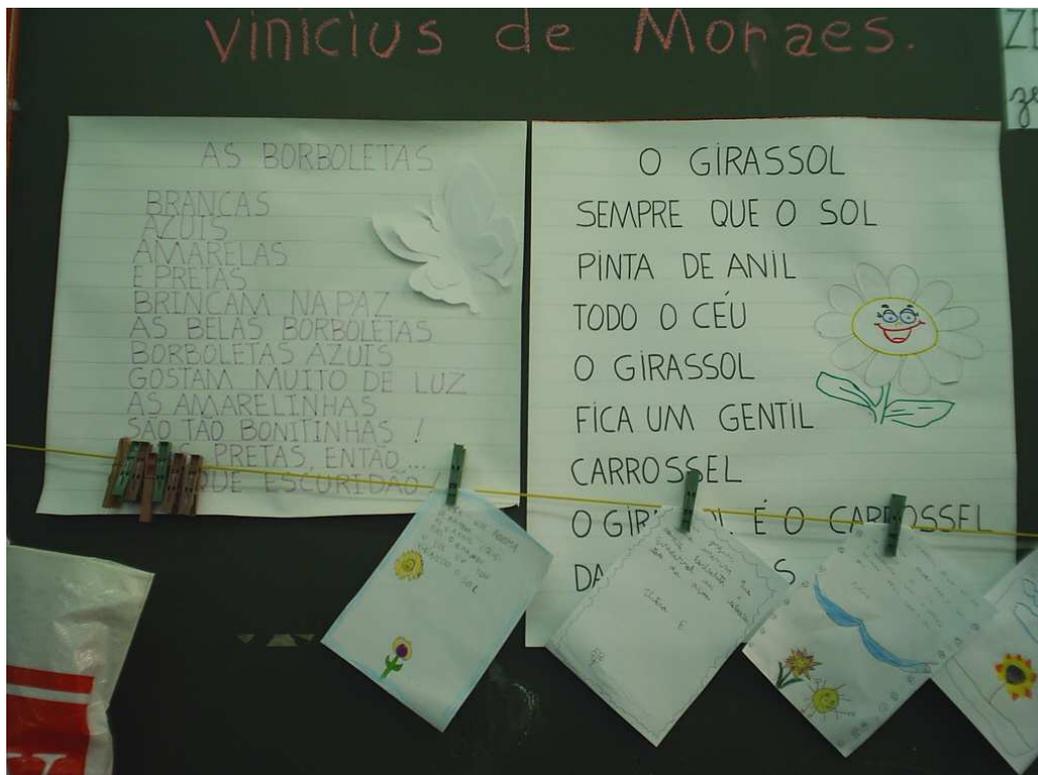


Figura 13: Cartazes e varal de atividades
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

Durante as aulas exigia-se que os alunos estivessem sentados, com a postura correta, concentrados e realizassem as atividades sem conversas e brincadeiras, quando isso não ocorria a professora justificava pelo fato de serem mimados e sem limites.

Vocês são muito mimados! A mamãezinha faz tudo para vocês, coloca a roupa, amarra os sapatos, põe comida no prato, só falta mastigar... Não aprendem por que são muito mimados! (Professora)

São espertos para brincar e devagar para aprender! (Professora)

A professora era um tanto autoritária e rígida, de tal forma que não existiam problemas com indisciplina.

No início do ano foi realizado o projeto didático cantigas populares e o trabalho com parlendas e trava-línguas. A professora cantava as cantigas com eles, fazia a leitura de cartazes com as letras das músicas, fazia lista de cantigas, criava outras versões, e realizava atividades com parlendas e trava-línguas.

Vale ressaltar que as crianças cantavam sentadas em seus lugares, sem movimentação. Não foram trabalhadas rodas, nem o lúdico, as cantigas eram apenas um meio didático para se aprender a ler e a escrever.

No segundo bimestre, o projeto foi sobre receitas juninas, a maioria das atividades foram sobre essa temática.

Prosseguindo as orientações do Ler e Escrever, no segundo semestre, foram trabalhados os projetos: animais do pantanal e reescrita de contos de fadas. Através de listas e diversas atividades como: ligue o nome à imagem, ficha do bicho, reescrita de contos, entre outras.

No projeto reescrita de contos de fada, a professora também não aproveitou a temática para explorar o lúdico.

Wurdig (2004, p.276) refletindo sobre o poder cerceador que a escola produziu em sua vida, comenta:

O tempo da infância era vivido intensamente na rua. Era possível brincar o tempo todo na rua, palco de nossas brincadeiras e estripulias. (...) Fora da escola, vivenciei as maiores e melhores experiências lúdicas. Não me lembro de minhas professoras perguntarem sobre as coisas que fazíamos e nem brincar com as nossas brincadeiras. A escola era um espaço de seriedade e de aprender a ler e a escreve, não havia tempo para as brincadeiras, com exceção dos 15 minutos do recreio. [...]

As observações revelam que a exposição oral é uma técnica usada comumente pela professora. As atividades eram escritas na lousa, para serem copiadas no caderno ou eram mimeografadas, ou feitas no livro.

Durante todo o ano a professora utilizou a letra bastão maiúscula também conhecida como “letra de forma”, pois possui maior facilidade no traçado. É indicada para alfabetizar, porque aparece em embalagens, livros, teclas de computador, ônibus, placas de rua e em muitos outros lugares, dos quais a criança tem acesso diariamente. No final do ano começou a introduzir a letra cursiva, também conhecida como “letra de mão”.



Figura 14: Sala de aula
Fonte: Arquivo do Pesquisador

Todas as observações em sala de aula contemplaram atividades voltadas para a sistematização da alfabetização. A rotina diária era basicamente constituída por: Leitura feita pelo professor, atividades no caderno ou no livro, listas, leitura e escrita de cartaz, leitura do alfabeto, utilização do alfabeto móvel, diversas atividades com o objetivo de leitura e escrita.

A grande preocupação com a alfabetização desrespeitou as especificidades dos educandos, não houve um olhar para as necessidades decorrentes deste período da infância.

O reconhecimento dos direitos da criança e da idéia de infância como etapa específica da evolução humana; não só como oportunidade para moralização e disciplinamento dentro de uma instituição que encaminha o eu devidamente orientado e controlado, ou como etapa para absorver o legado cultural, mas como um momento que precisa ser respeitado, estimulando o desenvolvimento do sujeito e favorecendo sua expressão.” (SACRISTÁN, 1999, p. 167)

Percebemos que a brincadeira ainda é considerada com irrelevante na educação formal, assumindo normalmente significado oposto ao trabalho, de modo que quando se brinca não se aprende.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. (BORBA, 2006, p.34)

Na realidade pesquisada percebemos que o brincar não é visto como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana, desta forma não foi considerado no processo de ensino/aprendizagem, a grande preocupação era a aquisição de conhecimentos de leitura e escrita não levando em consideração que está aprendizagem poderia acontecer aliada ao brincar.

Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando- as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos! (BORBA, 2006, p.35)

É de suma importância para a aprendizagem significativa, que a criança tenha oportunidade de expor suas emoções e sensações, com momentos de socialização e ludicidade. Desta forma a escola precisa superar sua forma tradicional de organizar o tempo, o espaço e prática pedagógica.

Nos inquieta como a escola e sua prática vem desrespeitando a infância e suas especificidades. Acreditamos que através da junção conhecimento e prazer a criança aprende os conteúdos importantes para seu desenvolvimento.

4.4.6 AVALIAÇÃO

No final de cada bimestre era realizada a sondagem de português e de matemática e a avaliação de ambas as disciplinas.

A sondagem é um meio para saber em que nível do conhecimento o aluno se encontra, e para realização desta era seguida as orientações do Projeto Ler e Escrever.

Para sondagem de matemática, existia uma lista fixa de vinte números, foram usados os mesmos números nos quatro bimestres. Estes eram ditados pela professora para todos os alunos, que ficavam sentados em seus lugares com folha, lápis e borracha. Assim por meio dos erros e acertos a professora avaliava o que os alunos sabiam.

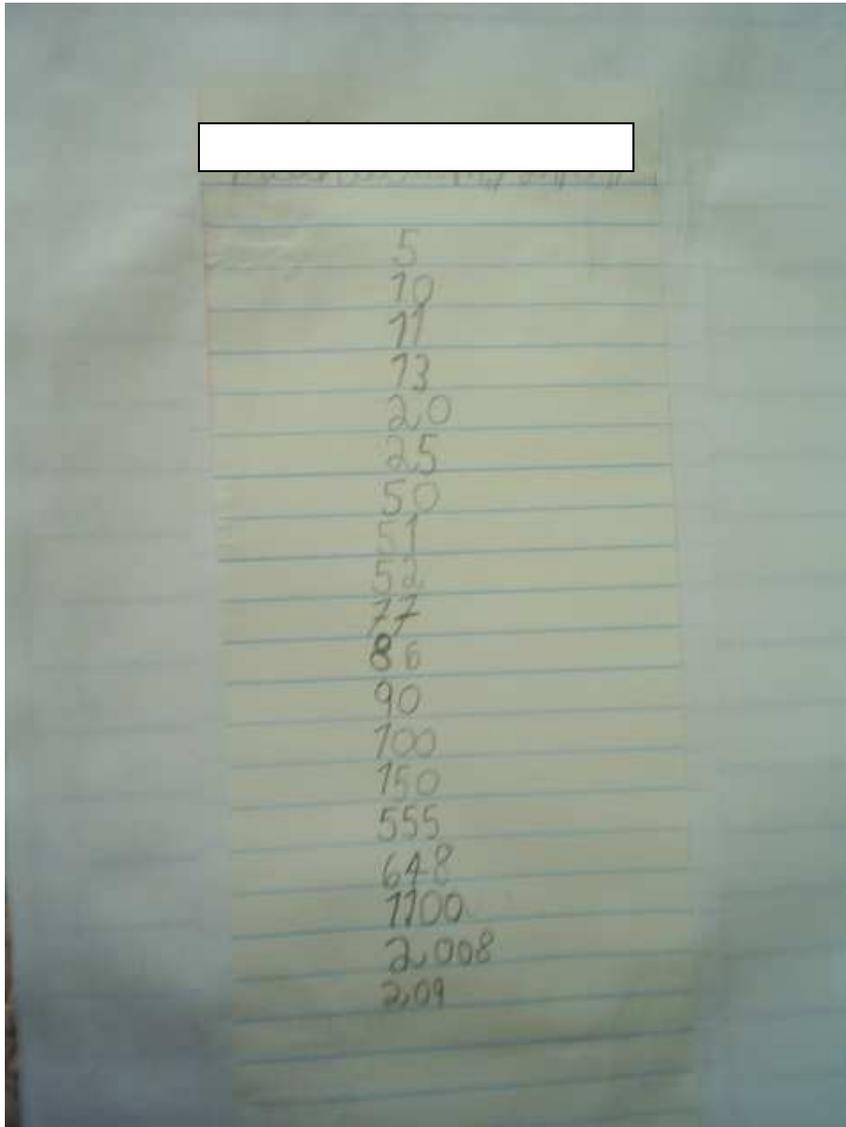


Figura 15: Sondagem de matemática

Fonte: Arquivo do Pesquisador

A sondagem de língua portuguesa era feita de forma individual, onde a professora ditava quatro palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba) e uma frase. A cada palavra a professora observava as hipóteses das crianças e pedia para que lessem o que escreveram, a partir dessa sondagem as crianças eram classificadas em: pré-silábicas, silábicas sem valor sonoro, silábicas com valor sonoro, silábicas alfabéticas e alfabéticas.

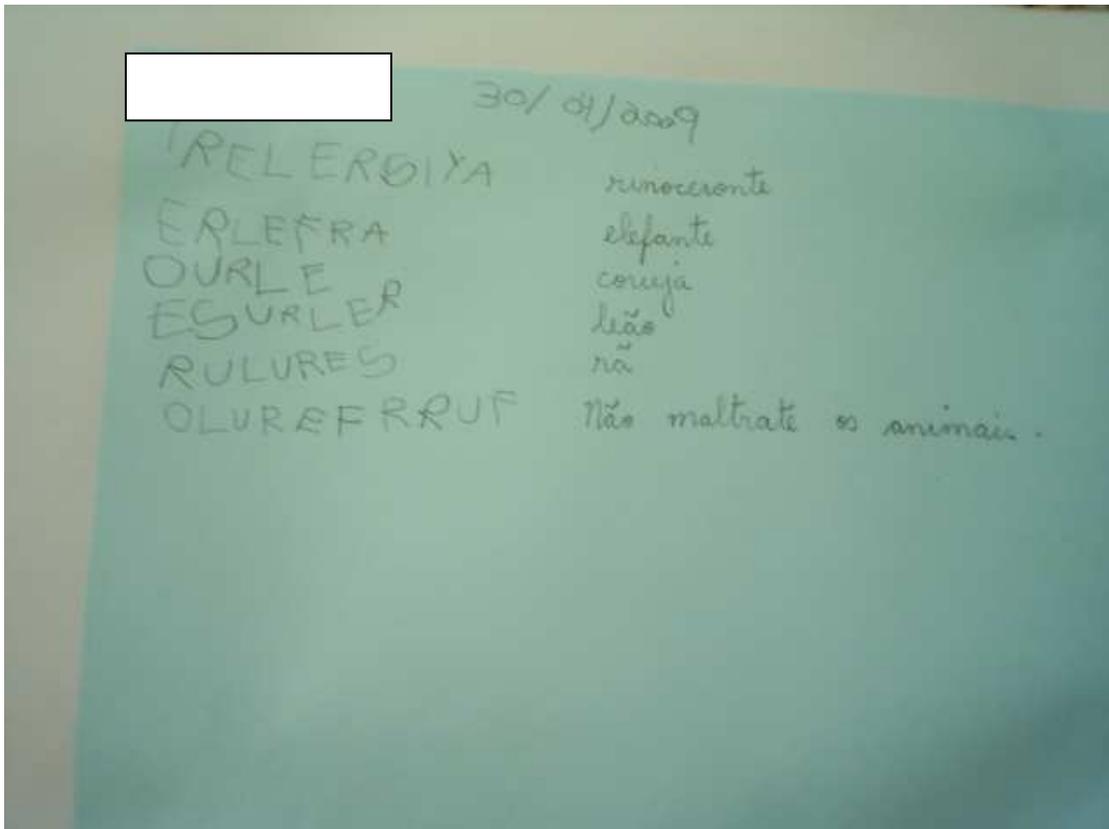


Figura 16: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de abril
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

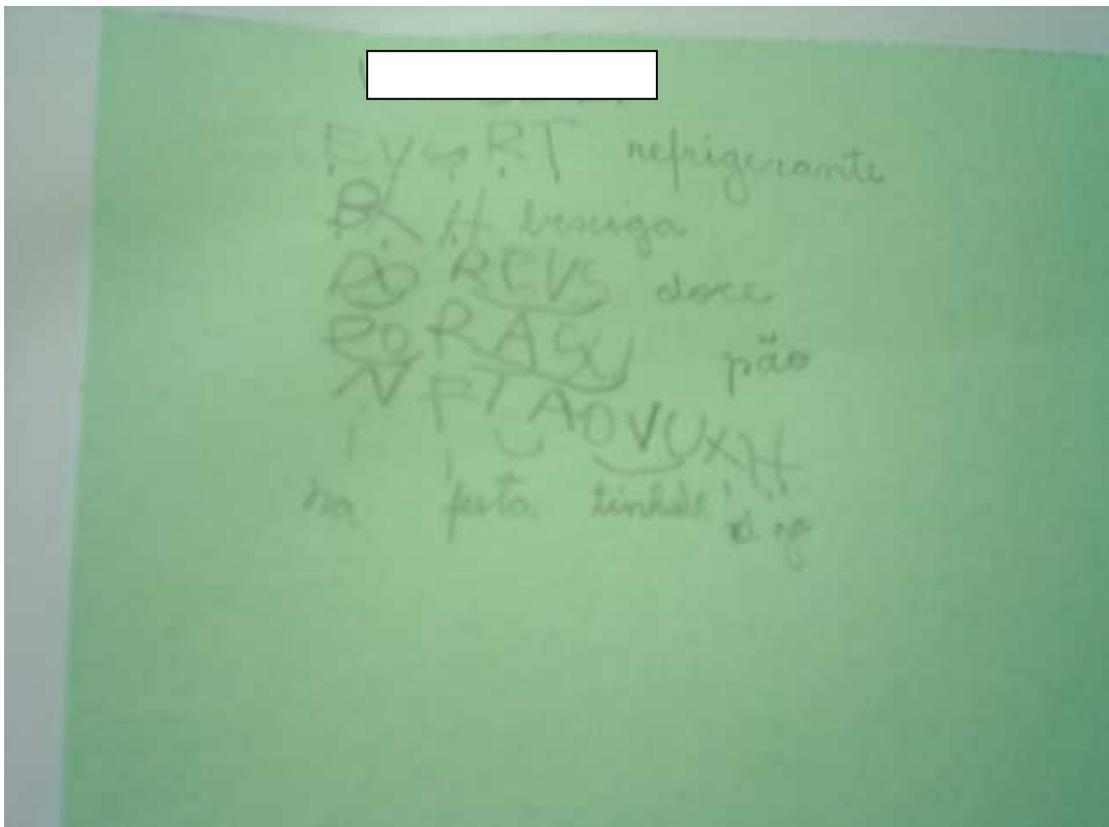


Figura 17: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de junho *
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

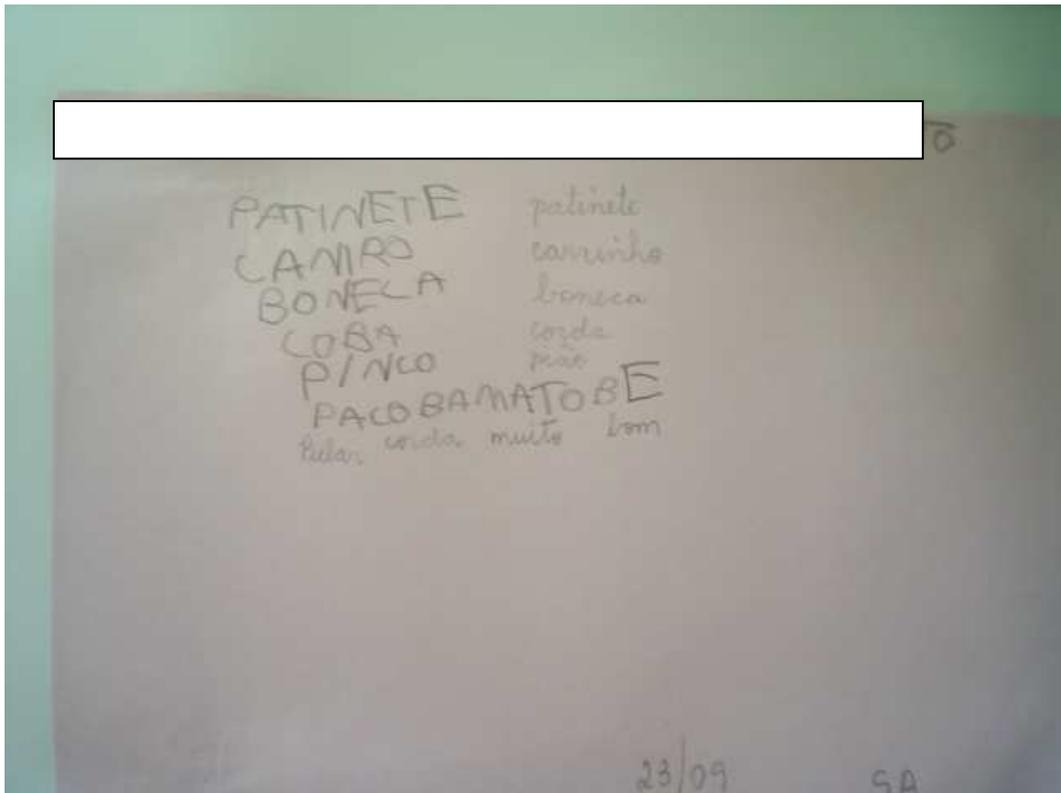


Figura 18: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de setembro
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

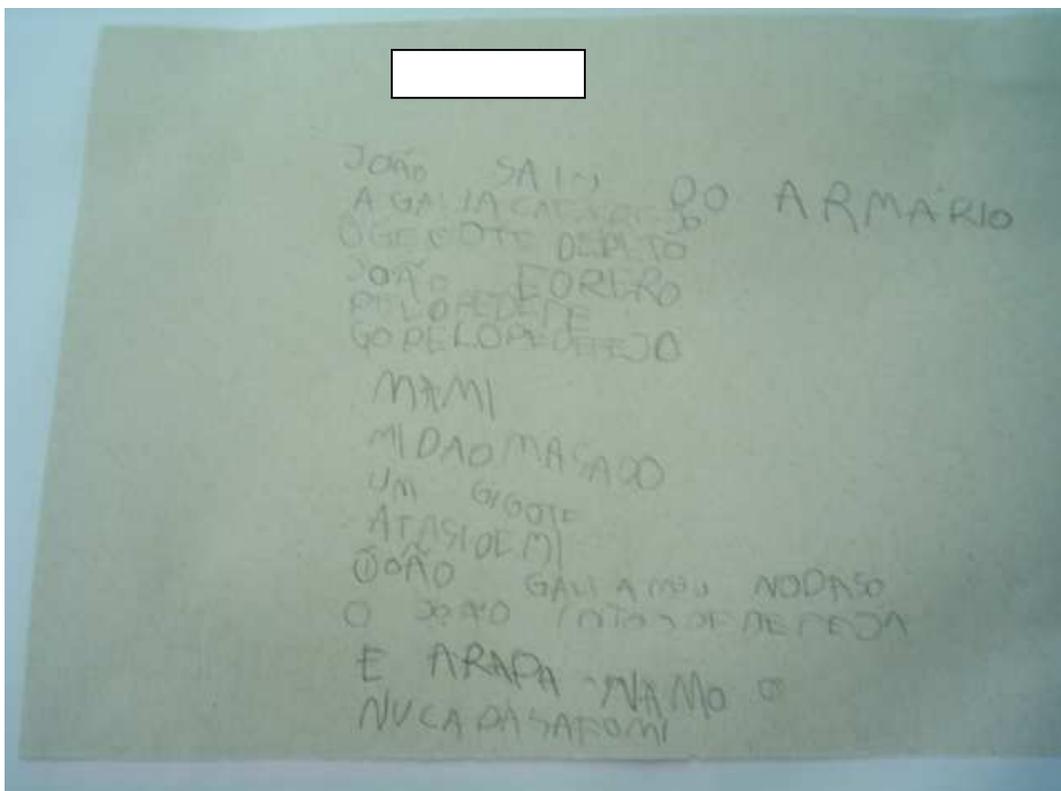


Figura 19: Sondagem (Língua Portuguesa) realizada no mês de novembro
 Fonte: Arquivo do Pesquisador

A partir dos resultados das sondagens, a professora tentava trabalhar de acordo com a necessidade dos alunos, para que todos chegassem ao nível alfabético.

No primeiro semestre, as crianças tinham receio de fazer a sondagem de língua portuguesa, alguns diziam que não sabiam escrever e se recusavam a fazer e outros choravam. A professora os orientava explicando que eles poderiam escrever do jeito deles, que não tinha certo ou errado que era apenas para ela ver como eles estavam escrevendo. Dessa forma as crianças foram ganhando confiança e no segundo semestre realizavam a sondagem sem problemas.

As avaliações das disciplinas eram feitas por uma questão burocrática, para se ter um registro e para ter o que mostrar nas reuniões de pais. Por algumas vezes estas foram descontextualizadas e com questões óbvias (com a resposta na prova). Era feito um modelo de prova para as quatro turmas do segundo ano, desconsiderando assim a especificidade de cada sala.

Como durante as aulas as crianças trabalham em grupos ou em duplas e com ajuda, durante as avaliações sentiam dificuldade em realizar sozinhos a avaliação.

O processo formal de notas, provas etc, deixa de ter sentido quando o processo não é permanente na prática educativa, como vimos nesta sala de aula.

4.4.7 ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA LER E ESCREVER

A escola era norteada pela política educacional do Estado de São Paulo, seguindo as diretrizes e currículo deste.

No ano de 2009 estava em vigor o Programa Ler e Escrever. O que pudemos observar é que o programa tem boa fundamentação teórica e bom material (pensando na alfabetização).

Esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação das instituições. Que teoria ou princípio de ação para a educação pode ser mais importante que a função para a qual acreditamos que as escolas existem? (SACRISTÁN, 1999, p. 148)

A coordenadora pedagógica da escola recebia semanalmente orientações do programa, que eram repassadas aos professores no horário de HTPC.

O programa, porém, era aplicado ao “pé da letra” de forma “engessada”, fazendo jus ao nome, com o objetivo de que ao final do segundo ano os alunos estivessem alfabetizados, ou seja, que soubessem ler e escrever.

Quanto à concepção de alfabetização o programa diz:

O objetivo maior – possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes – compromete-nos com a construção de uma escola inclusiva, que promova a aprendizagem dos alunos das camadas mais pobres da população. (...) (SÃO PAULO, 2009, p. 16)

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modifica-lá, do lugar de quem enuncia e não apenas consome. (SÃO PAULO, 2009, p. 16)

Nesse sentido a pesquisadora constatou que no decorrer do ano, a escola buscava ações para que o objetivo da alfabetização fosse alcançado. Existia grande cobrança do professor coordenador para que as crianças avançassem a cada bimestre, e de toda a gestão escolar, sempre pensando nos índices e avaliações externas, visando como recompensa o bônus.

Foram citadas várias vezes, que no ano anterior a escola não atingiu a meta estipulada pelo estado, porém recebeu o bônus, por ter ficado com a maior média do município, enfatizando que isso não poderia se repetir, que o objetivo era alcançar a meta.

No segundo semestre, a escola tomou duas medidas para alcançar seu objetivo: iniciou o reforço escolar e implantou o projeto emergencial.

O reforço tinha a duração de cinquenta minutos e ocorria após o horário regular de aula, era destinado as crianças com dificuldades de aprendizagem.

O projeto emergencial acontecia duas vezes por semana, no horário das duas ultimas aulas. No período da manhã, era realizado com as duas turmas do segundo ano. Funcionava assim: a professora A ficava com os alunos de bom rendimento das turmas A e B e a professora B ficava com os alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem das turmas A e B, realizando atividades de acordo com os estágios que as crianças se encontravam, com o objetivo que estas avançassem.

Por meio das vivências, observações e entrevistas, constatamos que o grande objetivo para a turma do segundo ano era que aprendessem a ler e a escrever. Vejam nas vozes das crianças sobre a importância de freqüentar a escola:

Porque a professora ensina a ler e escrever. (Wilian, 7 anos)

Para não ficar burro, porque se não vai ficar burro, pra aprender a ler. Para quando pegar o ônibus, se tem que pergunta quero pegar o ônibus Bauru especial. (Maria, 6 anos)

Para não ficar burro, muito importante para aprender as coisas. (Leonardo, 7 anos)

Porque se não, não aprende a ler e escrever, para aprender a ler e escrever. Porque se não fica sem saber as letras, sem saber ler e sem saber escrever. (Gian, 6 anos)

Pra estudar, pra aprender ler e escrever. (Miguel, 7 anos)

Pra aprender as coisas... ler e escrever e letra de mão. (Paulo, 6 anos)

Conforme Sacristán (2002, p. 61):

Saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social.

Sabemos do contato no cotidiano, das crianças com os bens culturais produzidos ao longo da história humana, dentre eles a escrita, sabemos ainda, e consideramos importante a aquisição desta, tanto como da leitura, porém acreditamos que a aprendizagem destas devem acontecer considerando as especificidades dos educandos, de forma que se utilizem recursos que facilitem a aprendizagem.

4.4.8 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Todas as crianças entrevistadas afirmaram ter amigos, que brincavam com estes no recreio e na Educação Física. Por meio das observações foi constatado que estas possuíam um relacionamento saudável, houve poucas desavenças, quando havia era por pouca coisa, “coisa de criança”, logo se entendiam. Eles conversam, dividem materiais e brincam. Existiam grupos de amigos, “panelinhas”, de acordo com as afinidades, considerado normal.

São legais, a gente brinca de pega-pega e esconde-esconde. (Gian, 6 anos)

Os alunos demonstraram que gostam da professora, que acham esta legal, porém brava em algumas situações. A professora simboliza para eles a pessoa que ensina, principalmente a ler e a escrever.

Ela é legal, me ensina ler e escrever e fazer letra de mão. Faz a gente lê, estudar, da tarefa. (Wilian, 7 anos)

Ela é boazinha, só que ela é puxa saco dos desenhos da Graziely. Ela gosta de desenho bonito, não gosta de feio, os feios ela joga fora. (Maria, 6 anos)

Ela é legal, as vezes ela é brava, mas eu gosto dela. Se a gente demora para fazer a rotina, ela grita. (Gian, 6 anos)

Legal, quando faz coisa errada da castigo, de vez em quando, tipo sentar sozinho, lá longe. Quando ta faltando caderno, não compro: caderno, borracha, cola, tesoura, ela manda bilhete para mãe. (Miguel, 7 anos)

Legal, passa coisa difícil, só que nós sabe. Passa coisa bem legal... um desenho bem bonito. (Paulo, 6 anos)

A relação professor aluno se dava de forma hierárquica. No decorrer do ano não houve grandes problemas.

No início do ano houve um pouco de receio por parte da professora, quanto à presença da pesquisadora, percebia-se que ela não estava muito a vontade. Também demonstrou descontentamento em relação ao vínculo e afetividade da pesquisadora com os alunos e vice-versa.

É só a Daniele chegar que vocês já começam a chamar, pedindo ajuda, nem precisam e ficam chamando! Vocês precisam ser mais independentes, fazer as coisas sozinhos, como vão aprender a ler e a escreve assim!? A Daniele é a Branca de neve, linda! Tudo pedi para a Daniele... Eu sou a bruxa, a chata! (Professora)

Após a demonstração de descontentamento, a pesquisadora procurou interferir menos no trabalho da professora. Essa situação foi passageira, logo criaram um vínculo de trabalho e parceria, sem mais problemas.

4.4.9 MOMENTOS LÚDICOS

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Através das observações e das entrevistas, constatamos que a sala de aula não era o local para a ludicidade, nem mesmo aliado ao processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (1995, p. 41) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Os espaços destinados ao brincar apontados pelas crianças são: pátio, quadra e área verde. As brincadeiras acontecem durante a Educação Física e durante o recreio, as principais

são: esconde-esconde, pega-pega, pega congela, corre-cutia, uno, figurinhas, toca do coelho, futebol e queimada.

O professor de Educação Física aparece nas falas das crianças, como uma pessoa legal, que proporciona brincadeiras.

E o professor de Educação física ensina muita brincadeira e diversão. Gosto da Educação Física porque brinca bastante, ele ensina teatro. (Wilian, 7 anos)

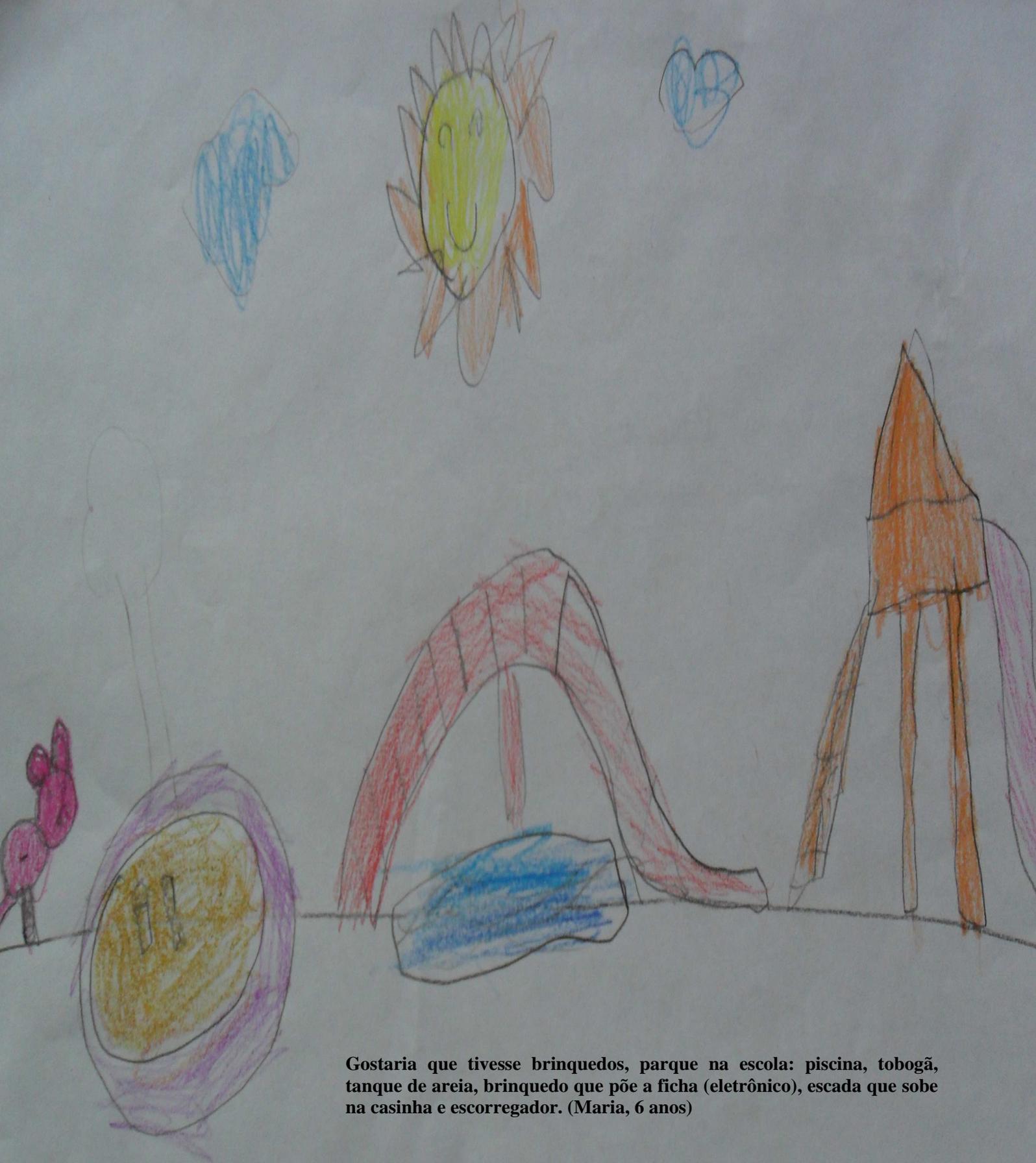
A aula de Educação Artística é apontada pelas crianças, como um momento bom que elas gostam, onde podem realizar desenhos, recorte e colagem e pintura.

A ludicidade é inerente as crianças, mesmo sem recursos e espaços, elas conseguirão brincar.

A gente brinca, a gente inventa a brincadeira, porque não tem brinquedo. (Maria, 6 anos)

O lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2000, p.10).

A escola não dispõe de áreas específicas que visem o lúdico, que atenda quem está ingressando no Ensino Fundamental, como tanque de areia e parque. Durante toda pesquisa ficou explicito que as crianças querem e sentem falta deste espaço. Também não possui brinquedos e matérias pedagógicos lúdicos.



Gostaria que tivesse brinquedos, parque na escola: piscina, tobogã, tanque de areia, brinquedo que põe a ficha (eletrônico), escada que sobe na casinha e escorregador. (Maria, 6 anos)

Figura 20: Desenho da escola
Fonte: Arquivo do Pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar a infância a partir do ingresso da criança no Ensino Fundamental, através de uma pesquisa teórico-empírica, tendo como sujeitos os principais envolvidos neste processo: as crianças.

Para atender a demanda da pesquisa adotamos uma metodologia que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão e entrevistas que puderam captar as concepções das crianças, consideramos estas adequadas, pois as observações ao longo do ano possibilitaram o olhar para todo o processo, seu desenvolvimento e suas complexidades e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com a hora lúdica foram positivas para dar voz as crianças, de forma que a pesquisadora pode captar suas concepções.

Apresentaremos a seguir as contribuições que a pesquisa possibilitou.

Através do referencial teórico estudado compreendemos o contexto histórico, político, econômico e social das reformas educacionais e suas implicações para a realidade escolar, com destaque para o século XX, no qual ocorreram mudanças significativas quanto à ampliação do número de vagas e do tempo de escolarização, porém não aliada à qualidade da educação.

Percebemos ainda que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, através da Lei 11.274 de fevereiro de 2006, seguiu uma tendência mundial de ampliação da escolarização, presente inclusive na América Latina. E que esta implantação desconsiderou as reivindicações populares para ampliação da oferta da Educação Infantil.

Constatamos que houve várias publicações da SEB/MEC com objetivo de orientar e pautar essa mudança educacional, desta forma destacamos duas publicações que consideramos muito significativa: “*Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)*” e “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*”. O primeiro por contemplar orientações pedagógicas que considerem a infância, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos e o segundo por trazer subsídios ao trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita das crianças de 6 anos.

A infância das crianças pesquisadas aparece como um período de vida distinto da vida adulta, o brincar aparece como característico desse momento. Constatamos também a questão

do déficit apontado por Sarmiento, no qual a criança é o ser que não trabalha o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, ou seja, questões inerentes a negatividade na definição de criança.

O lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança. A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso direito ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família. (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17)

Constatamos ainda, que existe uma ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, as crianças perceberam e relataram as diferenças estruturais e de ambientes, de tal forma que sentem falta de espaços próprios para o brincar e de recursos, como: parque, tanque de areia e brinquedos. Ainda podemos afirmar que no Ensino Fundamental as crianças são vistas como alunos que precisam adquirir conhecimentos, principalmente aprender a ler e a escrever. Percebemos a valorização da alfabetização, a presença de projetos de reforço e compensação, aliada a uma estrutura física e pedagógica que não visa as características e necessidades de quem está ingressando no Ensino Fundamental: as crianças.

Entendemos que a escola deve proporcionar novos conhecimentos e desafios as crianças com situações de aprendizagem que sejam: sequenciadas, articuladas e contextualizadas. Acreditamos que o ensino voltado às crianças de seis e sete anos, precisa de referências metodológicas que vise as necessidades desta faixa etária, principalmente que utilizem a ludicidade como recurso.

No que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente. Entretanto, de acordo com as pesquisas revistas, o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem. Muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional. (CORDAZZO, 2007, p. 101)

Não estamos afirmando que não se deve alfabetizar aos seis ou sete anos, mas sim enfatizando que é necessária uma reflexão as práticas pedagógicas destinadas a esta faixa etária, de modo que se considere o lúdico como aliado neste processo, de tal modo que as

crianças tenham maiores possibilidades de aprendizagem, pois o brincar exerce influência no desenvolvimento infantil.

[...] O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.(BAPTISTA, 2009, p. 23)

Presenciamos a linguagem escrita em toda sociedade, conseqüentemente também no cotidiano das crianças, considerando estas como atores sociais que interagem com os signos e com os símbolos construídos socialmente, estas atribuem distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmento e Pinto:

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22).

Esta pesquisa possibilitou a compreensão dos pensamentos e sentimentos das crianças ingressantes no Ensino Fundamental e sobre questões pertinentes as vivências e situações escolares. É válido destacar a aprendizagem adquirida pela pesquisadora ao longo deste período, contribuindo significativamente para sua formação.

Enfatizamos que há necessidade por parte da escola de refletir sobre quem ela está educando, considerando assim as necessidades das crianças, pois sem considerar, dificilmente contribuirá para qualidade do ensino. Quando a escola nega o lúdico nega também a criança, desrespeitando assim sua a sua cultura.

Vale ressaltar que este estudo não pretende generalizar os dados, uma vez que o estudo e a coleta se referem a uma escola e mais especificamente a uma turma do 2º ano. Entretanto, diante dos resultados encontrados, é possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens da pesquisa científica.

Além das contribuições este trabalho visa desafios, o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental é uma medida recente, que visa repensar a escola, suas práticas, seu currículo e espaços, de modo que se considere a infância. Por ser uma temática recente, com poucos estudos referentes, seriam interessantes pesquisas futuras que pudessem dar continuidade ao trabalho e/ou ainda com novas vertentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG, 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68490208.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES, Z. M. M. B. A pesquisa psicológica – análise e métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G (Org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 135-157.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: MEC/SEF, 2009.

BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v.32 n.1522, mar. 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.135-157.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33 45.

BRASIL. Constituição (1891). In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). **Constituições do Brasil**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. Constituição (1934). In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). **Constituições do Brasil**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. Constituição (1946). In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). **Constituições do Brasil**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. Constituição (1967). In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). **Constituições do Brasil**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. **Emenda constitucional** nº I, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 11 fev. 2009.

_____. Lei de 12 de agosto de 1834 (Ato adicional). In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). **Constituições do Brasil**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 fev 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELOS, J. de (Org.). **Legislação fundamental**. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em 07 jan. 2009.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 jan. 2009.

_____. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em:
25 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**, Resolução CEB nº2, de 7 de abril de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: Relatório do Programa. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: 3º Relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo. Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: MEC/SEF, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, L. R. de (Org). **Infância e adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. FFCLRP / USP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 1, n. 4, jan.-mar. 2004. Disponível em: <http://www.fortium.com.br/faculdadefortium.com.br/marco_guilherme/material/5937.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2010.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 15-24, Jan./Jun. 2006.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HERKENHOFF, J. B. **Dilemas da educação**: dos apelos populares à Constituição. São Paulo: Cortez, 1989.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC, 2006. p. 19-21.

KRAMER, S. Infância e Educação Infantil: reflexões e lições. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (Org.) **Educação, psicologia e contemporaneidade**: novas formas de olhar a escola. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, p. 41-59. 2002.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LAVILLE, C.; DIONEIA, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, V.B. (Org.). Introdução. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks : Sage Publications, 2002.

PAULILO, M. A. S.A pesquisa qualitativa e a história de vida. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm>. Acesso em: 23 ago. 2010.

PINTO, M.; SARMENTO, J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: CESC/Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: O que revelam crianças, pais e professores**. 2009.253f. Dissertação (Mestrado em Educação), Unesp Araraquara, SP, 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**.32.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. G.. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**. São Paulo: FDE, 2009.

SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Universidade do Minho, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em:
<http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>.
Acesso em: 05 mar. 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, D. D. da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, SP, 2008.

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C.E. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n.º 47, dez. de 2003. p. 99-125. Disponível em:
<<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/sequencia/article/viewFile/1245/1241>>.
Acesso em: 10 jul. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLEY, M. M. S. *de F*. Brincar: atividade inerente à vida da criança. **Jornal Nova fronteira**, Barreiras, 15 out. 2009. Artigos de colaboradores. Disponível em:
<<http://www.jornalnovafronteira.com.br/?p=MCconteudo&i=97>>. Acesso em 13 jul. 2010.

WÜRDIG, W. C. O lugar do brincar na Infância. In: PEREZ, L. M. V. (Org.). **Imaginário o entre-saberes do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: UFPEL, 2004. p. 275-290.

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada

Parte 1: Experiência escolar

1. Você estudou em outra escola antes desta (Educação Infantil)?
2. Com quantos anos entrou na escola?
3. Como era sua “antiga” escola?
4. Rotina (informações sobre a rotina da Educação Infantil)
 - O que você costumava fazer?
 - Como era na hora da chegada?
 - E na sala de aula?
 - Que atividades faziam?
 - E na hora do lanche?
5. Fale sobre a sua professora: Como ela era? O que ela fazia?
6. Fale sobre seus amigos: O que faziam juntos? Do que brincavam?
7. O que você mais gostava na sua escola anterior (Educação Infantil)?
8. O que você não gostava na sua escola anterior (Educação Infantil)?

Parte 2: Concepções e práticas na infância

1. O que é ser criança?
2. Ser criança é legal por que....
3. Ser criança é chato por que...

4. O que você costuma fazer depois da escola, na parte da tarde?
 - Onde fica?
 - Com quem fica?
 - Do que brinca?

5. Quais brincadeiras você mais gosta?

6. Com quem você costuma brincar?

7. Qual horário você costuma brincar?

8. Que brinquedos você costuma brincar?

9. Qual é o seu personagem preferido?

10. Você brinca na sua casa?
 - Com quem?
 - Do que?

11. Sem ser a sua casa, qual o outro lugar que você costuma brincar?
 - Com quem?
 - Do que?

12. E nessa escola (nome escola) você brinca?
 - Com quem?
 - Que horário?
 - Do que?

Parte 3: Concepções e práticas no 1º ano do Ensino Fundamental

1. Como é a escola que você estuda hoje?

2. É diferente da escola anterior (Educação Infantil) ?

3. O que é diferente nessas duas escolas? (Falar o nome das escolas)

- O que mudou de uma escola para outra?
- O que é igual nessas duas escolas?

4. Qual das duas escolas você gosta mais, prefere?

5. O que você faz nesta escola? (Rotina)

- O que você costuma fazer?
- Como é a hora da chegada?
- E na sala de aula?
- Que atividades você faz?
- E na hora do lanche?

6. E a sua professora? Fale sobre ela:

- Como ela é?
- Que atividades ela costuma dar?

7. Como se aprende a ler e a escrever?

8. Você tem alguma dificuldade?

9. E seus amigos? Fale sobre eles:

- O que vocês fazem juntos?
- Vocês brincam aqui na escola?
- Do que costumam brincar?

10. Na sala de aula pode brincar?

11. A criança aprende brincando?

12. Por que a criança precisa vir a escola?

- Para quê?

- É importante frequentar a escola?
- Você gosta de vir a escola?

13.O que você mais gosta nesta escola?

14.O que você menos gosta nesta escola?