

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



DISSERTAÇÃO

**O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação
Infantil para os anos iniciais**

Ruhena Kelber Abrão

Pelotas, 2011

RUHENA KELBER ABRÃO

**O ESPAÇO E O TEMPO DA INFÂNCIA NO PERÍODO DE
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências. Área do conhecimento: Educação Física.

Orientador: Dr. Marcio Xavier Bonorino Figueiredo

Pelotas, 2011

Dados de catalogação Internacional na fonte:
(Bibliotecária Responsável Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)

P654m

Abrão, Ruhena Kelber

O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais / Ruhena Kelber Abrão; orientador Marcio Xavier Bonorino Figueiredo. – Pelotas: UFPel : ESEF, 2011. – 94p.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-graduação em Educação Física.

1. Educação Infantil 2. Espaço 3. Ensino Fundamental de nove anos 4. Figueiredo, Marcio Xavier Bonorino I. Título

CDD: 796

Banca Examinadora:

Georgina Lima Nunes (Examinadora)
Universidade Federal de Pelotas

João Alberto da Silva (Examinador)
Universidade Federal do Rio Grande

Maria Renata Alonso Mota (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande

Pedro Curi Hallal (Examinador)
Universidade Federal de Pelotas

O PRIMEIRO DIA¹

Ah! Que saudade que eu tenho...

Daquele primeiro dia de aula, que nossa mãe nos acordava cedo com o uniforme passado, mochila organizada e lancheira cheia.

Daquela ansiedade de pela primeira vez ir à escola, escola esta, rodeado por pessoas desconhecidas que seriam nossos companheiros e companheiras de trajetória estudantil, nossos amigos.

Saudade daquela época em que o nosso maior problema era se a nossa colega não tinha os mesmos sentimentos para conosco.

Saudade dos amores via bilhetinhos, dos questionários...

Ah! Saudade dos cheiros...huuum o cheiro de bolinho de chuva nos domingos chuvosos, dos pães caseiros das avós...

Saudade das brincadeiras de rua em que as horas não tinham tanta influência, tanto poder, em nossas vidas, pois representavam apenas ponteiros em movimento.

Ah! Que saudade.

Saudade do primeiro dia de aula dos anos finais, em que não mais tínhamos uma tia, mas vários professores e professoras a quem chamaríamos de sora, sor...

E do Ensino Médio? Saudade dos colegas, das paqueras, amores e desamores.

Daquela preocupação exacerbada com o físico, com a imagem... garotas que “deveriam” ser que nem as modelos, todas com luzes, cabelos lisos...

E os rapazes? Estes, já deveriam estar na academia e cada vez que passavam perto de garotas pareciam pombos com o peito estufado.

Saudade do choro de despedida da juventude e do choro de alegria, pois como dizem a “vida começa agora”

Ah! Que saudade que eu tenho.

Do primeiro dia de aula da universidade, do trote, das ansiedades de explicar o porquê de estarmos ali naquele curso e não em outro.

Saudade do dia das fotos de formatura. Lembra que nesse dia, até a garota mais feia virava uma princesa....

Saudade do dia tão esperado ao longo de quatro, cinco anos, a emoção de subir no palco de um auditório lotado, aos prantos, para receber um papel - é, um papel - que nos credenciaria como aptos a exercer uma profissão.

Saudade do orgulho sentido, ou melhor, vivido naquele dia que - entre choros e risadas - nos vêm à mente as noites mal dormidas e o sentimento de esforço recompensado por tanto trabalho.

Ah! Que saudade.

Saudade do primeiro dia de aula do mestrado. Dia esse marcado pela expectativa de descobrir quem são os colegas, quais as suas profissões bem como os seus projetos.

¹ Crônica elaborada como parte da avaliação da disciplina de Esporte e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação Física ESEF/UFPEL em 2009.

Saudade daquele dia que explicamos os nossos objetivos, saber de onde os colegas vinham e o mais importante, tentar descobrir para onde cada um de nós vamos.

Saudade de não saber das intrigas e rixas entre professores, saudade de achar que iria gostar de tudo e de todos ali.

Saudade de achar que inveja era apenas uma das centenas de milhares de palavras existentes no dicionário.

Saudade de pensar que poderia ser fácil.

Saudade de pensar que seres mais instruídos academicamente poderiam ser mais éticos, humanos. Saudade de pensar em que estes se preocupariam com os outros.

Saudade de lembrar que estamos no meio de mais uma etapa de nossas vidas.

Saudade de lembrar que o fim é iminente.

Ah! Que saudade.

Saudade de achar que todos os povos, países, nações também conhecessem o termo saudade, e não apenas nós, brasileiros, enfim saudade.

Kelber Abrão

AGRADECIMENTOS

Ao fazer a retrospectiva desses quase dois anos do processo desta produção e recordar o mosaico de fatos, sentimentos e emoções advindos deste trabalho é chegado o momento de agradecer o apoio recebido daqueles que possibilitaram a construção desta pesquisa uma realidade. No caminho deste trabalho, me deparei em diferentes situações, umas fáceis outras difíceis e algumas quase intransponíveis, porém nunca solitariamente. Sempre estamos acompanhados de pessoas que contribuem de diferentes formas, sejam elas diretas ou indiretas. Ao orientador Marcio Figueiredo que decidiu acompanhar meu percurso no mestrado. À Universidade Federal do Rio Grande, onde ingressei no mundo da Pedagogia, das Letras e da Educação Física, vivenciando momentos de amizade e aprendizagens. À Universidade Federal de Pelotas, onde continuei a minha formação profissional e pessoal. À Educadora Dr^a. Márcia de Araújo, por ser a primeira pessoa a acreditar em mim enquanto educador no Ensino Superior, possibilitando o ingresso no fascinante mundo da Educação a Distância. Ao Educador Dr. Vilmar Pereira pelas conversas epistemológicas à beira mar e por me mostrar como transcender espiritualmente. Ao Professor Dr. Pedro Hallal, que desde o primeiro dia de aula acreditou e incentivou meu projeto de pesquisa, fazendo pertinentes sugestões. Agradeço aos colegas, ou melhor, amigos da Universidade Federal de Pelotas pelos ótimos momentos proporcionados, como os almoços com a Ana Constâncio, o profissionalismo da Cátia Leite, o carinho da Luciana Avilla, os cafés da Cyntia Leal, a coragem do Galeno Parrela, as sugestões da Ana Levien, a confiança, paciência, cooperação, humor e caronas das grandes amigas Juliana Lemos, Débora Duarte e Gabriela Nilson. Às crianças pesquisadas que fizeram com que eu compreendesse ainda mais a razão deste estudo, mostrando-me que ainda existem muitas pesquisas pela frente. A palavra agradecimento em toda a sua semântica me remete a pessoa que por vezes intercalou as funções de professor, orientador e amigo, Dr. João Alberto da Silva, por fazer me sentir especial acreditando ter sido picado pela mosca azul, além de me mostrar o bem mais precioso de todos: O TEMPO.

Resumo

ABRÃO, Ruhena Kelber. O espaço e o tempo na infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, 2011. 94f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa tem por problema como se estruturam os espaços e o tempo da infância na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano? Mapear a passagem, analisar a organização das políticas públicas para o ensino de 9 anos, observar e descrever o espaço da Educação Infantil e do primeiro ano são os objetivos desta. A metodologia empregada é inspirada no Estudo de Caso, contando com múltiplas fontes de evidências, como observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Entre outubro de 2009 a maio de 2010, foram acompanhados o mesmo grupo de crianças durante o período de transição, classificando os dados em três categorias: O espaço físico, o espaço do brinquedo e o espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano. A partir desses indicadores, percebe-se que o espaço da Educação Infantil é um ambiente acolhedor, no qual a ludicidade é uma dimensão da linguagem, pois a criança se expressa com liberdade, imaginação, criatividade e prazer através do desenho, da dança e das brincadeiras. Em dissonância, no primeiro ano, a expressão se dá na maioria das vezes por uso da palavra escrita, sendo poucas às vezes que o lúdico é associado. Com o avançar da passagem para os próximos anos do Ensino Fundamental, características como a espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento, bem como a dimensão do corpo, do movimento e das atividades corporais tendem a se perder, dando lugar aos cronogramas escolares cheios de conteúdos a serem desenvolvidos em um curto período de tempo, variando entre 45min e 1h30min, nos quais a professora, muitas vezes sem fazer qualquer interlocução de saberes, trabalha conteúdos diversos.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Espaço, Ensino fundamental de nove anos.

Abstract

ABRÃO, Ruhena Kelber. The space and time in childhood in the transition period from Childhood Education to the Early years, 2011. 94p. Master thesis) – Graduate Program in Physical education Federal University of Pelotas, Pelotas.

The main question of this research is how do the childhood spaces and time get structured in the passage of the Childhood Education for the first year of school? Mapping the passage, analyzing the organization of the public politicians for the nine years Basic Education, observe and describe the space of the Childhood Education and of the first year of school are the main goals of this research. The methodology of this research is based in the Case Study, counting on many evidences sources like direct observation, semi structured interviews and documental analysis. Between October 2009 and May 2010, the same group of children was monitored during the transition period, and the data were classified in three categories: the physical space, the playing space and the curriculum space in the Childhood Education classroom and also of the first year. Through these points, it is possible to realize that the Childhood Education space is a welcoming environment, in which playfulness is a language dimension, because the child expresses itself with freedom, imagination, creativity and pleasure through drawing, dancing and playing. On the other hand, in the first year, the expression occurs in most cases by the use of the written word, and only in some moments the ludic is associated. Through the advance to the next years of the Basic Education, characteristics like spontaneity, creativity, imagination, pleasure, fun and entertainment, as well as the body dimension, movement and body activities tend to get loose, being substituted by the scholar schedules full of contents that have to be developed in a short period of time, varying between 45 to 90 minutes, in which the teacher, many times without making any knowledge interlocution, works many different contents.

Key words: Childhood education, Space, Nine years Basic Education

Foi o tempo que perdeste com tua rosa,
que fez a tua rosa tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

PENSAMENTOS EM PRIMEIRA PESSOA.....	13
--	-----------

CAPÍTULO I

OS TEMPOS DAS DIFERENTES INFÂNCIAS.....	21
--	-----------

1.1 A Criança no Mundo Antigo.....	22
1.2 A Criança Grega.....	23
1.3 A Criança Romana.....	26
1.4 A Criança Medieval.....	28
1.5 A Criança Moderna.....	30
1.6 A Criança Contemporânea.....	34

CAPÍTULO II

OS ESPAÇOS DAS DIFERENTES INFÂNCIAS.....	41
---	-----------

2.1 Política de organização das infâncias	41
2.2 O Currículo da Educação Infantil.....	45

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
---	-----------

3.1 Delineamento.....	52
3.2 Participantes.....	55
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	57

CAPÍTULO IV**ANÁLISE DE DADOS**

4.1 O espaço físico da sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano.....	59
4.2 O espaço do brinquedo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano.....	67
4.3 O espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano.....	76

CAPÍTULO V**CONSIDERAÇÕES**

COMPREENSÕES DO PROCESSO.....	83
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

PENSAMENTOS EM PRIMEIRA PESSOA

Em 1992 foi o ano do meu ingresso na vida escolar. Quase 20 anos de estudos fizeram com que eu passasse por diversas instituições de ensino. Em cada uma delas descobri, ou melhor, percebi que de certa forma elas tiveram importância em minha escolha profissional, diretamente o meu fazer educador. Com base nestas experiências, aprendi a jamais oferecer um tratamento diferenciado para cada aluno, de acordo com a situação financeira de seus pais, e a respeitar as individualidades e as oportunidades de vida que fazem com que muitos não possuam a possibilidade de estudar em idade regular. Além disso, tentei fazer o máximo possível para tornar mágica a entrada e permanência da criança na escola, ressaltando o papel do professor na primeira série, agora primeiro ano.

Grande parte das crianças recordam com carinho o nome e a imagem da sua primeira professora. Talvez, eu seja um desses poucos que não se lembra do rosto da professora alfabetizadora. Fator este decisivo para que eu realizasse meus estágios e períodos de docência em classe de alfabetização.

Em 2002 concluí o Ensino Médio em uma escola estadual em Rio Grande/RS. Como havia prestado vestibular para um curso no qual me arrependera já na matrícula, optei por fazer cursos técnicos, fazendo então no CTI² o curso técnico de Projetos Elétricos que acabara trancando em 2003 e na

² Até 2008, O Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande, chamava-se Colégio Técnico Industrial Mario Alquati.

Escola Getúlio Vargas os cursos de Secretariado e Contabilidade, nos quais me formei em 2004. Nesta segunda escola aprendi a perceber as diferenças humanas, vendo e vivenciando realidades diferentes que me proporcionaram um crescimento biológico, social e emocional.

No final de 2003 prestei vestibular para o curso de Pedagogia - habilitação anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a graduação, embora sendo o caçula da turma, não obtive dificuldades de convivência. A estadia na escola técnica noturna fez com que eu adquirisse diferentes visões sobre as diferenças etárias, étnicas e financeiras entre outras.

Comecei a cursar Pedagogia no início de 2004 pela Universidade Federal do Rio Grande. Até então trabalhava no comércio e no setor administrativo como supervisor financeiro em um posto de combustíveis. Durante o primeiro ano de universidade aprendemos a contextualização da educação, isto é, a teoria sociológica, psicológica e filosófica da educação e desde esse primeiro momento percebi que nos eram mostrados apenas o mapa do conhecimento e a rota deveria ser traçada individualmente por cada um de nós. Alguns decidiram traçá-la, outros preferiram ficar apenas à mercê dos conhecimentos oportunizados pelos docentes.

Em 2005 iniciei meu segundo curso de graduação, Letras Português/Inglês, pela mesma instituição de ensino. No final daquele ano comecei a perceber que Letras e Pedagogia eram bem diferenciadas quanto ao processo de ensinar e aprender. Nas Letras é ensinado ao acadêmico o quê ensinar, enquanto na Pedagogia é mostrado o como ensinar.

Dentro de minha formação acadêmica, sendo aluno tanto da Pedagogia quanto das Letras, instigado por querer aprimorar a minha prática pedagógica, cursei disciplinas optativas de outros cursos, como algumas do curso de Educação Física e algumas do curso de Pedagogia - habilitação Educação Infantil. As disciplinas cursadas viriam ao encontro das minhas necessidades enquanto educador, para melhor estabelecer a relação da corporeidade infantil. A partir

disso, comecei a cada vez mais querer estudar e aprender sobre a importância do movimento e do brincar, bem como o espaço que a escola destina a estes.

Após o segundo ano de Pedagogia, decidi que era hora de começar a trabalhar com Educação. Durante um ano, lecionei no primeiro e no segundo ano do ciclo das séries iniciais em uma escola municipal de Rio Grande/RS. Quando comecei a lecionar, logo após ter cursado na graduação a disciplina de Corporeidade e Movimento, adotei no espaço de convivência de minha sala de aula, alguns ensinamentos obtidos em tal disciplina. Durante as atividades, as crianças sentavam juntas, o material era usado de forma coletiva e os brinquedos encontravam-se ao alcance de todos. Cada um brincava conforme suas possibilidades, necessidades e vontades, não havia regras impostas nas realizações das atividades. Aprendíamos de forma lúdica e coletiva, transformando o espaço da sala em um espaço de interação e criatividade. Nas atividades brincávamos apenas por brincar, não havia a intenção, tão pouca a preocupação em brincar para estar desenvolvendo especificidades. Porém, enquanto nós brincávamos, muitas aprendizagens aconteciam.

Quando deixei de lecionar no primeiro e no segundo ano do ciclo, passei a lecionar Língua Inglesa para os anos iniciais em escolas particulares. Em decorrência, passei a notar várias diferenças em relação à Educação Infantil, o ciclo e os anos iniciais, destacando a organização das salas de aula, o tratamento dado às crianças, os conteúdos programáticos, as atividades e a postura dos professores. O tempo destinado ao brincar nos anos iniciais agora estava resumido à uma hora semanal com dia e data marcada, denominada de a “hora do brinquedo”.

A partir da experiência docente, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais passei a notar que a estrutura física destas salas se diferenciam de maneira abrupta. Nos anos iniciais as crianças têm lugares marcados pelo professor. Na maior parte das vezes não podem falar, levantar ou sentar de maneira diferente daquelas impostas.

Em relação ao currículo, havia uma listagem de conteúdos, totalmente fragmentados por disciplinas, que deveriam ser desenvolvidos até o final de cada bimestre e ano letivo. Desta forma, passei a observar que nos anos iniciais não se brincava, não se podia fazer barulho. As crianças deveriam estudar em total absoluto silêncio para supostamente aprenderem melhor.

Embora não concordasse com aquela metodologia, organização curricular e física, em um primeiro momento tive de me adequar e adaptar. A partir disso, comecei a me fazer alguns questionamentos como: por que tem que ser assim? Será que a criança só é capaz de aprender se estiver sentada e quieta? À medida em que os alunos vão avançando nos anos iniciais eles cada vez mais terão menos tempo para brincar?

Ao final de 2007 me graduei em Pedagogia, porém continuei sempre a trabalhar com Língua Inglesa tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. No mesmo ano comecei a especialização em Educação Inclusiva, pois três dos quatro estágios obrigatórios do curso de Pedagogia fiz em classes especiais. Ainda em 2009, logo após passar na seleção do Mestrado em Educação Física, percebi que necessitaria cursar a graduação na mesma área em Educação Física, para melhor estabelecer relações teóricas e práticas com meu tema de pesquisa. Assim sendo, diante dessa trajetória de vida e em função dos estudos empreendidos, propus-me a investigar **como se estruturam os espaços e os tempos das infâncias na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano.**

Desta forma, através de reflexões e aprofundamento teórico, pretendo, neste texto, mapear a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano acompanhando o mesmo grupo de crianças nas duas etapas, entre outubro de 2009 a abril de 2010, em uma escola estadual do município de Rio Grande/RS. Objetiva-se, principalmente, analisar os espaços reservados às infâncias na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, compreendendo como o espaço escolar foi e está (re)organizado para atender a implementação da Lei

Nº11.274 que prevê o Ensino Fundamental de 9 anos com a inclusão das crianças aos seis anos de idade. Para fazer o mapeamento dessa passagem se fez necessário analisar como estão configuradas as políticas públicas em vigor do Ministério da Educação no que tange a organização espacial e curricular destes dois períodos de ensino.

No corpus do trabalho, salienta-se a importância do espaço e do brincar para a criança, observando e descrevendo o espaço da Educação Infantil e do primeiro ano, através do relato dos sentimentos das crianças em relação a transição que fizeram, pesquisando alguns caminhos para a superação dessa ruptura. Um dos objetivos que levam a realização desse estudo é ressaltar a importância do movimento e do brincar para a criança com a utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula, pois o uso destes poderá contribuir para a formação de atitudes sociais como cooperação, respeito mútuo, relações sociais e interações, auxiliando assim, na construção do conhecimento.

Tive por hipóteses que os indicadores dos espaços e tempos de infâncias podem ser percebidos no espaço físico, no espaço para o brincar e no espaço para se viver a infância no currículo escolar.

As hipóteses construídas são:

- A Educação Infantil tem seus objetivos pautados na formação integral da criança e no elo educar e cuidar, enquanto o primeiro ano está estruturado na visão da escolarização. A criança que passa da visão de educação para a do ensino, dentro do curto período (3 meses referentes às férias escolares) não carrega consigo o tempo para compreender todas as mudanças que ocorrem nesta passagem.

- Uma perspectiva pós-moderna tem aligeirado a infância, transformando-a em momento propedêutico à vida adulta perdendo função em si mesma.

- Acredito que o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais serem separados por disciplinas sem fazer interlocução entre as áreas de saber pode ser um dos motivos pelos quais os pedagogos do primeiro ano trabalham de forma antagônica da forma como trabalham na Educação Infantil, cujo PCN visa desenvolver a criança como um ser uno, integral.

Ressalto a importância desse estudo, uma vez que se nota uma ruptura entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental no que tange à organização da sala de aula, na listagem dos conteúdos que devem ser desenvolvidos até o término do ano letivo, em que estes são fragmentados por disciplinas. Fragmentação esta que impede que a criança se desenvolva como um ser integral que precisa brincar, vivenciar seu corpo e na primeira série a criança é tratada como um ser compartimentado diferentemente do que acontece na Educação Infantil. Enfim, percebi que na concepção da escola, no espaço do primeiro ano, não podíamos mais falar e brincar porque tínhamos que ler e escrever. O movimento na sala era proibido, pois agora cada um tinha o seu lugar marcado e de lá não deveria sair.

No primeiro capítulo farei uma retomada sobre a concepção do ser-criança e das infâncias na história da humanidade, enfocando aspectos mais particularizados da história da educação referentes à criança. Para isso, se analisou as diferentes infâncias, desde o Mundo Antigo passando pela criança grega, romana, Medieval, Moderna e Contemporânea, tentando compreender quais influências chegaram até nossos dias em relação às considerações sobre o desenvolvimento infantil, assinalando prós e contras na trajetória da infância, do passado ao presente.

No segundo capítulo, intitulado os espaços para as diferentes infâncias, a partir das políticas públicas dos nove anos, analisei os documentos oficiais do Ministério da Educação que regem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental em nosso país. Tendo por referência os Parâmetros Curriculares, tanto da Educação Infantil como dos anos iniciais, busquei

compreender qual ou quais influências os documentos oficiais têm no currículo escolar.

No terceiro capítulo discuto os procedimentos metodológicos, apresentando os encaminhamentos da pesquisa qualitativa inspirada no Estudo de Caso. Ainda nesse capítulo, serão ressaltadas informações sobre o espaço da escola, os participantes envolvidos, os métodos utilizados na coleta de dados e registros das observações, baseadas no diário de campo e na observação direta.

No quarto capítulo faço a análise de dados a partir das seguintes categorias: o espaço físico da sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano, observando a organização e disposição dos móveis e das crianças nesses ambientes; o espaço do brincar, analisando como o brincar acontece nos diferentes espaços da escola como pátio, recreio, praças e o espaço do currículo, que analisei como o brincar se configura dentro do currículo escolar tanto da Educação Infantil como do primeiro ano. Nesse capítulo é salientada a importância do espaço, do movimento e do brincar para a criança, já que esta é movimento e precisa ser respeitada em seus espaços e suas especificidades. Segundo Cunha (1995), o brincar é a oportunidade de desenvolvimento, traduzindo assim, o mundo real para a realidade infantil, pois estimula a imaginação, a criatividade, ao mesmo tempo em que desenvolve a concentração e a atenção.

Por fim, nas considerações a partir das análises de dados, faço um relato, bem como uma análise sobre os sentimentos das crianças em relação a transição que fizeram da Educação Infantil para o primeiro ano, ressaltando a importância do movimento do espaço e do brincar nesse período. Segundo Santin (2002), a Educação Física é legitimada através de três pontos fundamentais, sendo o primeiro a definição de que o ser humano é um ser uno e não apenas um ser racional; o segundo que o ser humano é essencialmente movimento e que este movimento não é apenas deslocamento físico; o terceiro diz que o ser humano é um ser que se utiliza do brincar desde a fase infantil até a fase adulta, sendo o "lúdico é um recurso de inestimável valor pedagógico e o brincar é uma atividade

de aprendizagem” (KULISZ, 2006, p. 97). Uma vez que estes atos são indispensáveis à saúde moral e intelectual do ser humano, estando presente desde as mais remotas gerações. Ao final deste trabalho, aponto alguns caminhos para a superação desta ruptura e saliento a importância do professor neste processo. Objetivando assim, oferecer oportunidades de reflexões sobre todas as indagações supracitadas, apresentando a importância da participação coletiva de todos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO I

O TEMPO DAS DIFERENTES INFÂNCIAS

Apesar de a infância ser um período fundamental para o desenvolvimento do ser humano, sua importância é reconhecida há muito pouco tempo, tendo sofrido inúmeras transformações ao longo dos séculos, principalmente nas últimas décadas.

A partir de sua *episteme*, a palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”. Na Idade Antiga, considerava-se que até os sete anos de idade, a criança não teria condições de expressar-se. Desde a sua origem, a palavra infância carrega consigo o estigma de incompletude, incapacidade, relegando às crianças uma condição subalterna perante os adultos, posta como um ser anônimo e sem um espaço social.

Refletir sobre a concepção das infâncias, em diferentes momentos sócio-históricos, necessita de uma análise crítico-reflexiva relacionada a quatro grandes períodos importantes traçados a partir de uma linha temporal, compreendendo o mundo antigo, as épocas medievais, moderna e contemporânea, realizando alguns recortes mais significativos, referentes a fatos que marcaram, direta ou indiretamente, a passagem da criança na história da educação.

Para Cambi (1999), a história é tida como um exercício de memória, capaz de compreender o momento presente e a partir dele elencar possibilidades de futuro. É através do passado revisitado de forma crítica que o presente se abre para o futuro, pois a memória é carregada de história filosófica e teológica, isto é, carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização.

1.1 A Criança no Mundo Antigo

O período denominado Mundo Antigo pode ser considerado como a matriz histórica de muitos elementos que sucederam fatos da humanidade. Neste, ocorreram inúmeras transformações, tanto no Oriente quanto no Ocidente. Dentre as características de educação antiga, o ideal de paideia³, a propósito da formação humana cultural e universal, amadurece a partir da reflexão filosófica e estética embasada na pedagogia, teorizando a educação.

A escola, como instituição, afirma-se no centro da vida social, articulando-se entre Grécia e Egito no que tangue aspectos culturais e administrativos. Estas ora estatais ora particulares acolhiam os filhos das classes médias e dirigentes, fornecendo-os a instrução básica. Nesse momento, a figura do pedagogo, era tida como acompanhante que controlava e estimulava as ações dos indivíduos, reconhecendo-lhes as qualidades e objetivos que iam muito além das relações tradicionais que se tinha do mestre-docente.

Vários povos da Antiguidade influenciaram a trajetória da educação, porém, no mundo antigo destacam-se a educação na Grécia e em Roma. Devido às suas

³ Caracterizada pelo conjunto de atos que objetivavam o desenvolvimento físico-psico-intelectual da criança grega, tendo como objetivo de preparar o jovem cidadão à perfeição, a palavra Paideia, em sua etimologia, vem de *paídos* (criança), trabalhando com o conceito de "criação de meninos", na qual a própria cultura era construída a partir da educação. O objetivo não era ensinar ofícios, e sim treinar a liberdade e nobreza, visto como um legado ser herdado ao longos das gerações.

contribuições, alguns fatos de outras épocas são resquícios de questões socioculturais deste período.

1.2 A Criança Grega

Na Grécia, a educação heróica é apresentada a partir do “testemunho explícito e orgânico” dos poemas de Homero⁴, baseados nos ideais de uma pedagogia do exemplo que valorizava o modelo ideal de formação associado ao valor e à excelência. O modelo de educação grega, direcionado às jovens gerações, iria permanecer na formação das classes dominantes por séculos, devido, principalmente, às leituras educativas baseadas nos poemas homéricos.

Neste contexto, a criança é posta à margem da vida social, sendo desconsiderada no que se refere ao desenvolvimento infantil. Devido à consideração que esta é uma fase de transição, não existia investimento na valorização da infância, havendo indícios de violência, trabalho, sacrifícios rituais e estupro. A educação era centrada na formação integral do indivíduo, sendo a cultura grega transmitida a partir de banquetes, reuniões e festivais. A escola era acessível apenas aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza, bem como filhos de comerciantes emergentes.

Cambi (1999) aponta que as crianças viviam a primeira infância em família, sendo assistidas pelas mulheres e estando a mercê da autoridade paterna, que podia abandoná-las ou reconhecê-las. A infância não era valorizada na cultura antiga, pois era tida como a fase propícia às doenças, cabendo aos pais investir o mínimo de afeto.

A antiguidade apresenta dois modelos opostos ao da polis grega, representados por Esparta e Atenas. Um era baseado no estatismo e

⁴ Ilíada e Odisséia.

conformismo, enquanto o outro na concepção de Paideia, isto é, na formação humana livre a partir de experiências sociais.

Em Atenas, é observado um modelo de Estado enquanto democracia, ao contrário de Esparta, em que o Estado é totalitário e tem por primazia os modelos e ideais educativos com base na perspectiva militar de formação de cidadãos-guerreiros, valorizando o indivíduo e suas capacidades de construção de próprio mundo interior e social. A preocupação é em relação à formação cultural do indivíduo, tendo por ideal a educação abrangente a partir de diversas áreas de conhecimento, nisso incluso os cuidados com o corpo. Na educação ateniense, estão associadas as ideias harmônicas de formação, objetivando o “crescimento da personalidade” e à “humanidade” do jovem, tendo por base o processo educativo e a cultura literária musical, a partir do valor espiritual e desprovida do valor prático.

A educação ateniense era tida como matéria de debate, superando os limites impostos pela *Polis*. Os rapazes eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob a direção dos pais e *paidagogos* como instrutores. Essa educação, possuía um cuidado muito grande com o corpo, para torná-lo sadio, belo e forte.

O modelo de educação de Esparta, é, portanto, fruto de aspectos socioculturais presentes na sociedade dividida entre cidadãos, habitantes do campo e grupos subalternos, apresentando como programa uma formação do tipo militar, iniciado na infância. A educação espartana possuía o nome de agogê, apresentando especificidades de centrar-se nas mãos do Estado, sendo uma responsabilidade obrigatoriamente governamental. Os homens, em sua maioria eram soldados, responsáveis pelos avanços das técnicas militares, especialistas pelos combates corporais, tanto na forma defensiva como ofensiva. Nesses treinamentos, valorizavam-se os aspectos físicos como corrida, salto, natação. Para as meninas, nos treinamentos de batalha, eram passadas técnicas de uso do

arco e a flecha. Durante o treinamento, para ambos os sexos, o sentido patriótico era trabalhado.

Cambi (1999) relata que a partir dos sete anos, os meninos, eram retirados de seus lares e suas famílias, sendo inseridos em escolas-ginásios até os dezesseis anos de idade. Nessas escolas, recebiam uma formação do tipo militar, a qual deveria favorecer a aquisição da coragem e da força. O cidadão guerreiro era formado como base no adestramento do uso das armas, reunidos em equipes controladas por jovens guerreiros e supervisionadas por *paidonomos*.

O corpo Integral para os gregos não é revelado apenas como componente de elementos orgânicos, mas enquanto fator social, psicológico religioso e cultural. Nesse sentido, a partir dos estudos de Braunstein & Pépin (1999), corpo se configura através de signos ligados às linguagens, roupas e gestos os quais pertencemos. Sendo este construído a partir de um sentido simbólico cultural. Nesse período, o corpo era elemento de glorificação e de interesse do Estado.

Em Esparta, a visão que se tinha de corpo era que esse deveria ser atlético e fértil. Os cuidados com o corpo começavam com a política da eugenia, isto é, prática de melhoramento da espécie. Esta recomendava o abandono de crianças frágeis ou deficientes, uma vez que esta fortalecia as mulheres para que gerassem filhos sadios. Para as crianças, predominavam as atividades lúdicas até os doze anos e conforme a mesma crescia, aumenta o rigor das atividades físicas. Desde cedo eram obrigadas a contornar a falta de comida e vestimentas, tendo muitas vezes de roubar e trapacear. Nas festividades, os espartanos exibiam sua força, beleza e vigor de seus corpos, inclusive as mulheres.

Contra-pondo-se ao modelo espartano, em Atenas a visão era do ser humano belo e bom. As atividades físicas eram orientadas pela figura do *Pedótriba*⁵, destacando-se o *pentatlo*⁶. Através desse tipo de prática, objetivava-se

⁵ Instrutor Físico.

⁶ Prática desportiva composta de cinco atividades: lançamento de disco, lançamento de dardo, salto em comprimento, corrida e luta.

fortalecer o corpo ao mesmo tempo em que se exercia o domínio sobre si. A fim de desenvolver o corpo e mente enquanto uma dicotomia, aos meninos de idade entre sete e catorze anos, embora não fosse obrigatório, tinha-se como ideal que praticassem ginástica e música.

1.3 A Criança Romana

A civilização romana durante muito tempo baseou-se em um documento oficial, *As Doze Tábuas*, no qual eram prescritos o código civil, o valor da tradição e os modelos educativos direcionados aos valores como a firmeza, a coragem e a parcimônia. Além disso, enfatizava a importância da formação moral e literária do indivíduo, enaltecendo a necessidade do desenvolvimento do corpo e do adestramento nas armas.

A educação romana dedicava-se a formar cidadãos superiores tendo por base um caráter prático, civil e familiar, centralizada na família. Cabia à família a responsabilidade pelo cumprimento das normas prescritas nas *Doze Tábuas*. Ao pai era imposto o papel de guia e de exemplo a ser seguido, mas a mãe assumia uma posição menos submissa na vida familiar em comparação ao modelo grego de família.

A criança, neste período, era considerada como ser subserviente, tendo suas ações direcionadas por meio da família, não havendo qualquer indício histórico de uma formação direcionada à construção de seu próprio modo de pensar. Esta devia obedecer somente ao que lhe era solicitado pelo adulto, e, se não respeitasse as ordens, era castigada fisicamente ou sacrificada. Através da educação familiar, as crianças entravam em contato com os princípios e os valores da vida civil, adotando-os como modo de comportamento comum.

Quando Roma conquista a Grécia, sua cultura recebe uma grande influência da civilização grega, transformando e modificando costumes, hábitos e modelos educativos de forma radical. No campo educacional, a transformação mais significativa ocorreu pela absorção que o povo romano deu ao ideal de Paideia, tendo por base modelos da pedagogia helenística⁷.

O modelo romano de educação, embasado nas influências gregas, difundiu-se na época imperial, criando-se uma unidade espiritual ligada à língua e às tradições literárias. A política instituída nas escolas visava à leitura dos mesmos textos clássicos, tendo por base a análise sintática, gramatical e estilística gregas e latinas, criando a concepção de “homem comum e profundo” (CAMBI, 1999).

O conceito de corpo na era romana se limitava à ginástica higiênica e de saúde. Tanto no período republicano como imperial, o conceito de educação integral deixou de ser trabalhado. A preparação física só começava a partir dos catorze anos de idade, na qual se cultivava o pragmatismo, a beleza, a técnica e o prazer desportivo. Diferente da concepção grega, em Roma, o jovem era tido como grande expectador os espetáculos do circo, *ludi*, e do anfiteatro, *munera*, cada vez mais populosos. Estes espetáculos adquiriram uma visão política e foram desvinculados do caráter religioso. Sendo que o Senado instituiu oficialmente o combate de gladiadores como espetáculo nacional. Neste momento adota-se a frase *Mens sana in corpore sano*⁸, pois apenas a partir de um corpo são, poder-se-ia ter uma mente sã.

Dentre as brincadeiras, destacava-se o par ou ímpar, jogado com pedras ou nozes. Além de jogos, brinquedos feitos com ossos de animais ou panos como as bonecas e os carrinhos faziam parte da cultura lúdica infantil (CAMBI, 1999).

⁷ Segunda Aranha (2002), conceito entendido como fusão da tradição grega com a oriental, resultado das conquistas alexandrinas entre os séculos III e II a.C, dando origem ao que se chamou de cultura helenística.

⁸ Frase entendida no português como “uma mente sã num corpo são”, proferida pelo poeta romano Juvenal, autor do livro as sátiras.

1.4 A Criança Medieval

A Idade Média é considerada um período de várias transformações, sendo a consciência cristã o alicerce da identidade europeia. A educação é um clássico exemplo do fato de que a Europa Medieval nasceu católica, nutrida pelo espírito cristão em todas as suas manifestações culturais.

Para Cambi (1999), a educação nesse período estava em simbiose com a Igreja, isto é, com fé cristã e com as instituições eclesiásticas. Da igreja surgiam os modelos educativos bem como as práticas de formação. Discutiam-se práticas e modelos para o povo e para as classes altas, uma vez que na Idade Média era típico o dualismo social das teorias e das práxis educativas.

De acordo com Ariès (1980), na Idade Média Europeia, não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, pois esta era baseada por fatores físicos.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes... (1980, p. 2)⁹.

Na Idade Média, a criança era vista como um ser em miniatura, no qual a socialização e a educação aconteciam de forma ampla. Crianças e adultos aprendiam gradualmente através de usos, costumes e técnicas conhecidas pela comunidade, porém não existiam distinções de fases da vida. Em geral,

⁹ Segundo Ariès (1980), existiam 5 tipos de idades, a primeira descrita conforma citação acima, a segunda variando dos 7 aos 14 anos denominada “*puerfítia*”, a terceira dos 21 aos 35 anos de idade, denominada como fase potencial para a procriação; a quarta idade dos 40 aos-50 anos,

reconhecia-se a criança como ser inocente, pois eram afastadas desde cedo de seus pais, passando a ajudar nas tarefas diárias. O papel social das crianças era mínimo, muitas vezes sendo considerado do mesmo nível dos animais, devido ao alto índice de mortalidade que impedia investimentos afetivos.

Cambi (1999) aponta que até os brinquedos deste período eram iguais aos dos adultos, sendo apenas a partir da época Moderna que iria se delinear uma separação. A imagem que se tinha da criança nesse período é a de cristã, sendo que ela estaria a meio caminho entre a inocência e o pecado.

A educação tinha como eixo central a família, que possuía controle sobre a criança de modo autoritário, sem quaisquer cuidados em relação à sua formação e desenvolvimento. A criança era considerada como um “pequeno homem”, ou adulto em miniatura, que através de uma ideologia sofria a influência dessa época na qual a infância era reinterpretada com base na astrologia e na hereditariedade, submetida a duras condições de sobrevivência. Segundo Ariès (1980), os jogos e brinquedos que, hoje, são considerados típicos de crianças como pião, marco-polo, amarelinha entre outros, em épocas passadas como na Idade Média, eram compartilhados com o mundo dos adultos. Nos séculos XVI e XVII, quadros¹⁰ retratavam adultos jogando e brincando, sendo que em algumas pinturas apareciam crianças misturadas aos adultos, principalmente em festas tradicionais e datas comemorativas.

Com o passar dos anos, os jogos e as brincadeiras se libertaram do simbolismo religioso, uma vez que eram utilizados em rituais e cultos que integravam laços coletivos na sociedade passando por transformações e se tornando exclusivamente infantis. Nesse período, as brincadeiras passam a ser destinadas às crianças e começa a separação de gêneros.

era o período ideal para se auto-ajudar e ajudar os outros e a quinta idade a partir dos 50 anos era denominada velhice.

¹⁰ Vide Orlando Teruz.

Segundo Ariès (1980), a boneca não era exclusiva às meninas. Os meninos também utilizavam dele como forma de brincadeira. Na primeira infância, a tanto meninas como meninos usavam os mesmos trajés e vestidos.

A partir dos sete anos de idade, os meninos, abandonavam o vestido comprido e passava a usar calças curtas. Nesse período, era proibido sob pena de castigo, brincar com bonecas e carreteiro. O menino, nobre, passa a aprender a caçar, pescar, atirar e a jogar jogos de azar. Em contrapartida, as meninas continuavam a ser tratadas como pequenas mulheres.

No século XIV, as brincadeiras e os jogos eram condenados pelos moralistas e pregadores, especialmente as danças, o teatro, a música e jogos de azar, pois a partir do Concílio de Trento, estes eram considerados pecaminosos pela Igreja Católica. Já nos séculos XVII e XVIII, surge uma visão moderna em relação às crianças e as brincadeiras. Neste período, há uma preocupação com os aspectos psicológicos e morais da infância, proibindo às crianças os jogos de azar.

1.5 A Criança Moderna

A modernidade pode ser entendida como fruto do declínio e desaparecimento da Idade Média, na qual a sociedade negava as liberdades indivíduos e enfocava os valores referentes aos organismos coletivos como Igreja, família, comunidade, Império. A partir disso, as relações e os intercâmbios sociais são prejudicados.

A ruptura da modernidade pode ser exemplificada através das transformações que ocorreram em diversos âmbitos como: geográfico, político, econômico, social, cultural, ideológico e, principalmente, pedagógico. Essas mudanças pedagógicas eram adversas aos modelos priorizados pela era cristã, já

que na Modernidade surge uma nova visão de mundo e organização dos saberes. Tal visão é baseada na vivência de uma transformação no sentido racional e laico, uma vez que a essência do ideal moderno é representada pela racionalidade.

Na Modernidade, o ideal de formação é caracterizado pela expressão *homo faber*, isto é, o sujeito enquanto indivíduo, considerado em duas dimensões: potencialidades e capacidades de transformar de modo ativo o meio que o cerca. No sentido literal, é o homem que cria objetos, especialmente ferramentas e no sentido antropológico como “homem que trabalha” (ARENDDT, 1995).

Neste período, os meios educativos passam por transformações, além da igreja e da família, outros locais formativos e instituições passam por mudanças como hospitais, manicômios e prisões. Toda a sociedade busca a função do controle e da formação social, operando por base no sistema educacional. A escola passa a assumir um lugar mais central, para o desenvolvimento orgânico da sociedade moderna.

No Renascimento as concepções de homem e corpo foram se configurando de outras maneiras. O corpo que antes era negado pela religião, retorna ao lugar de destaque tanta na área pedagógica como medicinal. O interesse pelas práticas corporais foi retomado, tanto por oposição ao dogmatismo religioso, quanto pela necessidade concreta da sociedade burguesa fazer uso da nova ciência e técnica.

O imaginário do faz de conta passa a fazer parte do contexto da criança fabril, que na perspectiva sócio-histórica é compreendido como uma atividade provisória e atual. Segundo Elkonin (1998), o faz de conta seria fruto das transformações histórico-econômicas que mudaram o papel da criança no sistema de relações sociais, exigindo sua obrigatoriedade do afastamento do processo produtivo.

Rousseau, pai da pedagogia contemporânea, acreditava que educação e a política estavam interrelacionadas, uma completando a outra, em articulação para formar integralmente o homem e a sociedade. Este causa grande impacto na

pedagogia, contrapondo-se às ideias tradicionais de seu século, pondo a criança como centro de sua teoria. Em sua obra, *Emílio*, apresenta um manifesto educativo, como um tratado “antropologia filosófica”, concepção de homem natural, moral e racional.

O pedagogo suíço Johann Pestalozzi, influenciado pelos pensamentos de Rousseau, depois da leitura de *Emílio*, defendeu a educação pela natureza e por meio da família, objetivando atingir a ética educativa. Os princípios básicos de seu ensino eram o método mútuo e o intuitivo, priorizando a formação espiritual como unidade coração/mente e mão¹¹. A formação do homem fundamentava-se na observação intuitiva da natureza, promovendo o desenvolvimento intelectual, e mora e, produzindo um sentimento harmonioso entre o mundo interior e exterior do sujeito. No centro do seu pensamento pedagógico acreditava que a criança já possui todas as faculdades da natureza humana, na qual este processo ocorreria de forma harmoniosa. Para Pestalozzi (1946), a criança era tida como um botão de flor que ainda não desabrochou, porém quando se abre, todas as suas pétalas se expandem e nenhuma delas permanece no seu interior, tal qual o processo de educação.

Assim como Rousseau, Fröbel também é um teórico da infância, sendo considerado pedagogo do romantismo. Em seus estudos, destaca-se a concepção da infância, a organização dos jardins de infância e a didática para a primeira infância. Fröbel, foi o primeiro que após Rousseau, conseguiu redefinir de forma orgânica a imagem da infância, teorizando a da sua escola e ressignificando o seu valor na história da educação da criança.

Cambi (1999) define que para Fröbel os jardins de infância são mais do que abrigos, são espaços reservados para o trabalho e jogo infantil, na qual uma professora especializada orienta atividades coletivas. O método fröbeliano desenvolve também uma teoria dos dados, ou seja, uma espécie de material

¹¹ Entendida também como Arte.

didático, construído a partir de objetos geométricos capazes de iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, carregados de valor didático como simbólico.

A família moderna constitui-se como instituição básica para a retomada de concepção de criança, tornando-se caracterizada como o núcleo do afeto, passando a ter de modo marcante o sentimento de infância. A escola passa a preocupar-se não apenas com a instrução, formação e o conhecimento, mas também com os comportamentos, articulando saberes e (re)organizando suas práticas pedagógicas, a fim de atingir as metas propostas. Com o estabelecimento de uma nova ordem social, no final do século XVII, algumas mudanças alteraram a estrutura em vigência. Sendo o advento da escola moderna associado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos para com as crianças. A escola passa a substituir o aprendizado tradicional. É nesse momento da história que surge pela primeira vez na cultura europeia o sentimento de infância, ou seja, a vontade de conhecer, brincar, jogar e estar com as crianças.

No período compreendido entre os séculos XVI e XVII, inicia-se um novo período para a infância. Conforme Frabboni (1998), “uma virada de página” vem adjunto à Revolução Industrial, tendo uma mudança significativa da posição da família e da sociedade, iniciando a concepção de família moderna.

A Revolução Industrial, fenômeno socioeconômico do século XVIII, transformou a vida europeia e o mundo ocidental, afetando a sociedade moderna, produzindo uma nova classe social, o proletariado, e um novo sujeito socioeconômico, o operário. Nesse período, segundo Marx (1985), os sujeitos (homens, mulheres e crianças) são submetidos às duras “leis do capital, da mais valia, da exploração intensiva da força de trabalho, da produção de mercadorias por máquinas, do mercado”.

Nesse contexto, a criança também é atingida pela exploração, pela subserviência e pela violência como decorrência da falta de atendimento às suas

necessidades básicas de formação biopsicossocial¹². A urgência necessidade pela mão-de-obra faz com que os direitos infantis de acesso a escola sejam negados, levando as mesmas novamente ao mercado de trabalho. As crianças são inseridas no sistema de fábricas, mais especificamente na fase da produção, fiação e tecelagem ou nas minas de carvão. Muitas delas passam a sua vida inteira num ciclo de nascer, viver e morrer na fábrica, desconhecendo outras realidades a não ser na qual vivem.

1.6 A Criança Contemporânea

Por convenção, o nascimento da época contemporânea se deu em 1789, com a Revolução Francesa. Este fato foi responsável pelo declínio das tradições e estruturas estabelecidas em diversos âmbitos, rompendo os equilíbrios econômicos, sociais e políticos, apresentando estruturas difundidas entre a Revolução e a Restauração.

Sendo assim, o período denominado contemporaneidade é caracterizado como uma fase marcada pelo crescimento de mudanças radicais. O papel social fica posto a três elementos centrais, a criança, a mulher e o deficiente. Nesse período, a educação ocupa um papel de destaque enquanto veículo de mediação

¹² Segundo De Marco (2005), a formação biopsicossocial compreende a pessoa humana constituída por suas dimensões físicas, emocionais, sociais e espirituais. O desenvolvimento na criança de uma imagem positiva, independente e de confiança em suas próprias capacidades e percepção de suas limitações e de seus colegas: a curiosidade e o interesse da criança, oferecendo um ambiente rico, estimulante e desafiador. Um ambiente acolhedor, em que esta se sinta amada compreendida e aceita com liberdade de expressão que respeita a fase que a criança está vivendo propiciando atividades lúdicas e relacionadas com seu dia a dia, pois é brincando que se aprende. um ambiente que favoreça situações contínuas de interação social, pois são nestes momentos que há mais promoção de aprendizagens de forma lúdica sem a preocupação com a escolarização.

e reequilíbrio no sistema social por meios de processos teóricos de interpretação e projeção. Tais processos garantem sua função interventiva atuando como modelos adequados à fase histórica de desenvolvimento. Trata-se da época de uma educação social que alimenta o cunho político ao mesmo tempo se que reelabora a partir de um novo modelo teórico, sendo um elemento integrador do jogo entre filosofia e ciência, experimentação e reflexão crítica.

No século XIX, a criança é posta como objeto central da pedagogia, sua dimensão psicológica é considerada, pois anteriormente a mesma até os sete anos idade, não teria condições de falar e expressar suas emoções e sentimentos. A infância passa a ser vista como um momento diferente da fase adulta, possuindo características específicas, complexas, emotivas e cognitivas. Estas características são inerentes ao processo de formação do ser, pois se chegou ao consenso de que é na idade pré-escolar que a personalidade humana é formada. A noção de infância ultrapassa os conceitos técnicos e científicos, sendo respaldada à luz da Sociologia, Psicologia e Medicina, entre outras áreas de saber.

A pedagogia tornou-se, depois de Rousseau, puericêntrica e viu no menino, como disse Montessori, “o pai do homem”. Isso produziu uma teorização pedagógica cada vez mais atenta para o valor da infância, para a função antropológica que esta veio exercer (de renovação do homem, reconduzindo-o para formas mais espontâneas, mais livres, mais originárias), para o papel dialético que ela deve exercer na sociedade do futuro (que deve libertar e não comprimir a infância); a teorização que abarcou a psicanálise e o ativismo pedagógico nas suas várias formas; mas que atingiu também a literatura, o cinema, a publicidade. [...] O século XX, em particular, foi realmente como profetizava, Ellen Key, o século da criança (CAMBI, 1999, p. 387).

O século XIX é marcado por uma grande revolução cultural. A pedagogia tem o seu grande ápice, trazendo a partir da história da educação importantes concepções de teóricos que se dedicaram ao estudo da infância. Ghiraldelli

(1997), afirma que o crescimento da educação foi colocado como substituto da política, sendo um veículo capaz de reconstruir o estereótipo de homem moderno.

Neste período, surge o mito da infância, trabalhando a concepção do modelo do homem novo, mais livre, ingênuo, não repressivo e autoritário. Tal mito advém do século XVIII, a partir do mito do “bom selvagem”, elucidado a partir das ideias de Rousseau e de seu naturalismo educativo. Porém, só no século XX, este recebe sua marca mais profunda em relação a generalidade e centralidade, através do intermédio da pedagogia e da psicanálise que o afirmaram de modo substancial.

Nesse sentido, segundo Bettheleim (2002), a infância contemporânea está pautada na ficção, haja visto que existe um permanente jogo entre a linguagem do cotidiano e dos textos maravilhosos das diferentes mídias literárias que enriquecem constroem o imaginário infantil. Pode-se perceber esse quadro pelos desenhos infantis de super-heróis, na qual a criança tende a imitá-los na vida real, de maneira recriar e reproduzir situações ficcionais.

Atrelado ao discurso da ficção encontramos o da comunicação, que é um dos aparelhos ideológicos mais centrais e abrangentes da sociedade pós-moderna. Segundo Althusser (1999), a comunicação é um dos instrumentos de maior importância na resistência às mudanças e de manutenção da situação de dominação e exploração. Como exemplo concreto dessas modificações em relação à visão de infância, temos as diversas mídias, que de forma direta ou indireta, transformam as crianças que passam a ser vistas como sujeitos receptores e consumidores.

Durante um longo período, a educação e o cuidado das crianças, principalmente as pequenas, eram vistas como tarefas exclusivamente familiares, mais especificamente das mães e de outras mulheres. Hoje, a mulher devido à nova ordem econômica mundial, adentrou ferozmente no mundo do trabalho, acreditando que a criança possui um certo grau de independência após o período

de amamentação. A partir desse momento, a mãe¹³ passa a designar parte dos cuidados de seus filhos a outros profissionais, na maioria das vezes as babás.

Além disso, a contemporaneidade traz mudanças bruscas nas configurações familiares, pois nesse novo contexto social, a educação da criança passa, muitas vezes, a ser terceirizada pelas creches¹⁴. Em alguns casos a babá passa a ser um membro ativo no cuidado e na educação das crianças, pois, para os pais fazerem-se presente, tornar-se cada vez mais um desafio, em função de suas vidas profissionais.

Para Haddad (1995), na década de 60 constata-se a introdução dos discursos baseados nas teorias da privação cultural. Surge o pensamento das creches, como um lugar privilegiado para compensar deficiências biopsicoculturais apresentadas no desenvolvimento infantil. Alterações passam a ser incorporadas no funcionamento das creches, objetivando o treino de habilidades específicas, surgindo nelas outras e novas categorias profissionais, como professores, recreacionistas, psicólogos e pedagogos.

Partindo dessa nova configuração da família e da forte penetração da mídia como aparelho ideológico, surge outro elemento responsável pelo “cuidado” e entretenimento das crianças: a televisão. A relação cada vez mais intensa entre a criança e a televisão merece atenção, pois interfere diretamente nas concepções das infâncias. Nota-se uma diferença entre a realidade real e a realidade virtual que a tela da televisão mostra. Pode-se perceber que a criança contemporânea sofre relativa dificuldade de frustração com as contingências do mundo real, até mesmo de muitos adultos. Em muitos casos, a publicidade televisiva ultrapassa às leis, atingindo de tal forma o público infantil a ponto de fazer com que os produtos desnecessários tomem o lugar dos essenciais.

¹³ A palavra mãe também pode ser compreendida como pai e ou responsáveis.

¹⁴ Segundo Aranha (2002) Creche é uma instituição social, cujo objetivo é prestar atendimento às famílias, quase sempre parcialmente constituídas, mal-assentadas, instáveis, na maior parte dos casos como decorrência da corrente migratória. Normalmente essas famílias têm carências sociais, financeiras e emocionais e procuram a Creche para deixar os seus filhos enquanto trabalham,

A partir da lógica de produção do capital, contextualizada por Hall (2000), as crianças são coadjuvantes dos adultos, se preparando desde cedo pelo trabalho escolar, para, posteriormente, assumir seu lugar de cidadão e trabalhador. Estas mudanças ocorrem através da consolidação do capitalismo, que introduz uma nova relação entre produção e consumo, bem como a preponderância entre os valores de troca e os de uso. Desta forma, surge na era do consumo, um novo lugar e olhar para a infância, que deixa de ser uma fase natural da vida e passa a tornar-se objeto de manipulação. Começa a ser construída uma nova identidade, por intermédio de produtos destinados às crianças.

O anúncio de brinquedos, filmes, roupas, entre outros, dirige seu apelo às crianças, seduzindo-as e criando produtos específicos para este público. A divisão entre esses dois mundos em escalas diferentes se confunde entre o adulto e o infantil, trabalhando com o conceito de relações de consumo, de prestígio e poder. Para cada objeto comprado, deverá existir um produto equivalente para o público infantil, reduzido em tamanho, mas tendo as mesmas funcionalidades. A criança é remetida a circular em um mundo a parte dentro do mundo adulto. A grande maioria das propagandas procura despertar na criança todo aquele sonho e fantasia que faz parte do imaginário infantil.

O consumo desenrola-se para além dos objetos materiais. A concepção de corpo que se tem na contemporaneidade, representada pela mídia, é de um corpo musculoso, restrito a poucos indivíduos, possíveis de serem atingidos apenas por aqueles que gozam de boas condições financeiras. Assim, atualmente, abre-se na mídia, espaço para os discursos da indústria do corpo. Tal discurso é configurado a partir da ideia de que o corpo é objeto de consumo totalmente fragmentado, ganhando uma dimensão social inédita. Fazendo um comparativo entre o corpo contemporâneo e o corpo grego, percebemos que ambos têm por culto à beleza. Basicamente, para os gregos, o objetivo do culto a beleza era a busca da beleza

esperando preencher ou completar os espaços vazios causados pela sua própria insuficiência de recursos (p.07).

para si. Hoje, o modelo que se almeja de beleza é para o outro. Quando pensamos em a beleza humana, devemos pensar que este é um conceito social, resultado da intersecção de fatores biológicos, sociais e históricos. Nos últimos anos, vivemos a massificação do corpo esbelto, misturando o conceito de beleza ao de sexualidade, quando se tem por referência o corpo físico.

Nesse padrão de corpo, os pais e até mesmos avós lutam contra o poder do tempo. Muitos passam a ter medo da velhice, fazendo diversos procedimentos cirúrgicos, principalmente as mulheres. Muitas dessas pessoas passam a adquirir os mesmos hábitos e vestimentas dos filhos, tais costumes podem ser entendidos devido ao processo de segregação aos quais os idosos sofrem em nossa sociedade.

Nesse novo padrão de beleza que se estabelece na contemporaneidade, adultos e crianças se diferem de forma antagônica. As crianças são seduzidas pelo mundo dos adultos, principalmente as meninas que se tornam extremamente vaidosas, trocando os brinquedos e as brincadeiras, pela maquiagem e pelo espelho numa louca obsessão por “se tornar” uma mulher. A vaidade, característica típica dos adultos é incorporada no comportamento infantil, desde produtos de alimentícios até cosméticos.

Na corrida pela adultização, vê-se crianças fazendo dietas, comportamento tipicamente de adultos, em vista do “padrão” estereotipado de corpo que se atribui a pós-modernidade. Em contrapartida, devido a uma série de fatores como globalização, mudanças de hábitos, falta de entendimento sobre alimentação e disponibilidade paterna, bem como a nova configuração de lazer que excluiu de muitas crianças as brincadeiras e jogos de rua por horas de internet e televisão temos um grande prevalência de crianças obesas ao redor do mundo, fator esse presente em todas as esferas econômicas. Em crianças, a obesidade provoca uma aceleração da idade óssea, acarretando na puberdade precoce e um desaceleramento da estatura.

Assim, em segundos, pode-se dizer que na Contemporaneidade:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança. Respectivamente, por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc, por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI, 1997, p. 38).

CAPÍTULO II

OS ESPAÇOS DAS DIFERENTES INFÂNCIAS

2.1 A Política de organização das infâncias

No Brasil, no poder executivo e nos outros órgãos, existem 24 ministérios, os quais são responsáveis pela elaboração de normas que avaliam e acompanham programas federais, estabelecendo estratégias e diretrizes. Dentro destes 24 existe o Ministério da Educação, MEC, que é o órgão federal responsável por todo ensino no Brasil. Criado em 1930, através do decreto N° 19.402, pelo então presidente Getúlio Vargas, o MEC era intitulado de “Ministério dos negócios da Educação e Saúde Pública”, sendo este órgão encarregado pelo estudo e despacho de assuntos relativos à saúde, a assistência hospitalar e ao ensino. A partir de 1937 é chamado de Ministério da Educação e Saúde, tendo suas atividades destinadas à administração em ambiente escolar e não escolar e da assistência à saúde pública. Em 1953, Getúlio Vargas, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)¹⁵ separava através do decreto Lei N° 1.920, de 25 de julho de 1953 o Ministério da Educação da Saúde. A partir deste momento, surgia o Ministério da Educação e Cultura, MEC.

Em 15 de março de 1985, José Sarney aprovava o decreto N° 91.144, surgindo o MinC Ministério da Cultura e a sigla MEC passa a representar apenas o

¹⁵ Entre 1930-1945, Getúlio Vargas tinha como partido político a AL, Aliança Liberal.

Ministério da Educação. A partir de 1990, através do decreto publicado em 8 de novembro, compete ao MEC a integralização da educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias, além da educação especial.

O Ministério da Educação e do Desporto, em 1994 divulgou o documento Política Nacional da Educação Infantil, em que são propostas as diretrizes gerais para a política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar nessa área, mostrando assim a preocupação com essa fase escolar. Nesse sentido, Saviani (2002), indica que as políticas nacionais devem ser analisadas tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados quanto dos objetivos reais, uma vez que a primeira indica finalidades gerais e amplas e a segunda aos alvos concretos e as ações.

Em 2000, a partir do decreto de 12 de Junho, o ministro da Educação Paulo Renato Souza, após a criação das secretarias do FNDE¹⁶ e do INEP¹⁷ entre outras, incube ao MEC a responsabilidade educacional sob as vertentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Especial, Educação a distância, avaliação, pesquisa educacional, extensão universitária, magistério, feita a ressalva do ensino militar. Esta estrutura regimental fora realmente estabelecida em 22 de julho de 2003 pelo Decreto Nº 4.791. Através deste, a Educação Infantil ficava estabelecida como área de competência do Ministério da Educação.

A partir da década de 60, no Brasil, o Ministério da Educação vem aumentando o número de anos da escolaridade obrigatória, tendo por base a Lei Nº 4.024/1961 que estabelecia quatro anos de escolaridade obrigatória. Em 1970, em parceria do acordo de Punta Del Este e Santiago, a escolaridade obrigatória passou a ser de seis anos. Um ano depois, em 1971, através da Lei Nº 5.692 determinava-se a obrigatoriedade escolar para oito anos. Com base na Lei Nº 9.394/1996 sinalizava-se o ensino obrigatório de nove anos, tornando-se meta em

¹⁶ Fundo Nacional da Educação

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

2001 pela Lei Nº 10.172 de 2001, aprovando assim o Plano Nacional de Educação. Somente em 2006, através da Lei Nº 11.274, estabelecia-se a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos.

Desta forma, observa-se como a trajetória da instituição, responsável pela Educação Infantil ressalta o descaso aos direitos da criança de 0 a 6 anos. Somente a partir da reavaliação das prioridades do Ministério da Educação é que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como necessidade apenas em 1992.

O modo como a Educação Infantil passou a ser tratada em nosso país é revelada através da influência do Banco Mundial sobre os países em desenvolvimento, marcadas pelas políticas neoliberais. Desta forma, os programas de Educação Infantil são concebidos com um caráter intervencionista a fim de superar desigualdades sociais, porém centrando-se na pré-escola como intervenção à primeira infância.

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são regulamentados pela Constituição Federal da República, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990 e do Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/2001.

Criado na década de 90, o ECA, regulamenta o artigo 228 da constituição Federal, que atribuía à Criança e do adolescente, prioridade absoluta no atendimento aos seus direitos como cidadãos brasileiros. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe consigo mais uma força para a Educação Infantil, tornando essa educação, um direito da criança. Aprovada há 20 anos, o Estatuto prevê os direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer, dentre outros.

Até a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), foram sete anos de embates políticos entre diferentes concepções,

sendo que a versão final da LDBEN demonstra sintonia com o projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público. Este documento trata da Educação Infantil com o devido destaque, caracterizando-a como a primeira etapa da Educação Básica e dedicando-lhe uma seção específica.

Atualmente, a política educacional brasileira está passando por mudanças em seu cenário no que tange à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pode-se citar a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Com a aprovação da Lei Nº 11.274 e a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394 de 1996.

De acordo com o Art. 5º da Lei Nº 11.274, os municípios, os Estados bem como o Distrito Federal têm até o ano letivo de 2010 para implantar o ensino de 8 séries para 9 anos. Porém, alguns municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul, já o fizeram no ano de 2006, fato este que causou dúvidas e muitos questionamentos tanto pelo setor pedagógico como pelos setores administrativos, por não haver clareza a respeito do currículo a ser desenvolvido no 1º ano, isto é, seus objetivos e conteúdos. A mudança faz parte de uma política nacional afirmativa de educação em relação a outros países, em especial os da América Latina, pois o Brasil estava em “dívida” em relação ao atendimento escolar obrigatório de crianças de 6 a 14 anos, uma vez que países como o Uruguai, por exemplo, o ensino é obrigatório a partir dos 5 anos de idade. Tratando-se do Brasil, este optou por ampliar o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos sem tornar obrigatório a Educação Infantil.

2.2 O Currículo da Educação Infantil

Currículo, ou projeto curricular, faz parte do Projeto Pedagógico¹⁸ que segundo Veiga (1998), não é um conjunto de planos e projetos de professores tampouco um documento que fala sobre as diretrizes pedagógicas da escola, e sim um reflexo da realidade que situa-se dentro de um contexto que a influencia e que por ela pode ser influenciado. Nesse sentido, o projeto pedagógico tem duas acepções, a política que assume o compromisso com a formação do indivíduo para viver em sociedade e a pedagógica que possibilita efetivar as intenções da escola, pautada em formar cidadãos participativos, críticos e responsáveis. A partir disso, o Projeto Pedagógico deve apresentar as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p. 11).

Para ser considerado exeqüível e de qualidade, para Veiga (2001), o projeto pedagógico deve nascer da própria realidade da escola, buscando dar suporte, explicar, bem como tentar solucionar os problemas que surgem naquele

¹⁸ Segundo Pereira (s/d) Os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico, não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. O PP tem a dupla dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro. Para alguns autores, o qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora. Disponível em: http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html. Acessado em 01/06/2010.

ambiente, sendo considerado um processo contínuo, pois além de produto e também processo.

Desta forma, o Projeto Pedagógico representa as decisões referentes às questões educativas do conjunto da comunidade escolar (direção, pais, professores, entre outros). Dentro do Projeto Pedagógico está o currículo da Educação Infantil, o qual deve ser flexível, ressaltando a diversidade cultural, tendo por base as Diretrizes Gerais do MEC para a Educação Infantil, os quais estão organizadas sob sete grande eixos:

- 1- A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se a crianças de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender;
 - 2- As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
 - 3- A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
 - 4- As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pela saúde e assistência, realizada de forma articulada com os setores competentes;
 - 5- O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
 - 6- Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
- As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (CARNEIRO, 2000, p.96).

Desta forma, esses sete eixos têm por finalidade assegurar ao primeiro nível de ensino aspectos que tangem às instituições de ensino infantis. Respeitar as necessidades específicas deste período é tida como lei devendo ser cumprida nas esferas municipais, estaduais e privadas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil determina uma integração curricular, a fim de que os objetivos gerais norteiem os objetivos específicos. A partir dos objetivos específicos que os conteúdos são organizados. A organização curricular é organizada por eixos que estão organizados dentro de uma estrutura comum que contém práticas e ideias que se interrelacionam, levando em conta as áreas de importância para a criança, além de considerar os componentes curriculares como objetivos, conteúdos¹⁹ e orientações didáticas²⁰.

As instituições de Educação Infantil devem proporcionar aos educandos o seu desenvolvimento integral, sob duas vertentes o educar e o cuidar. O educar deve propiciar situações de cuidado, de brincadeiras e aprendizagens, sendo estas orientadas. Contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, trabalhando o respeito, a confiança e a aceitação, trabalhando a realidade social e cultural. O cuidar remete as necessidades das crianças. Este cuidado remete tanto ao lado afetivo como o de promoção à saúde. Para isso, as atitudes e procedimentos devem estar baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, sem deixar de levar em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1994).

A rotina é um elemento presente na Educação Infantil, sendo a estrutura de atividades diárias e do desenvolvimento prático do planejamento. Desta forma, segundo Zaballa (2002), a Educação Infantil, possui características muito peculiares no que tange a organização dos espaços, principalmente a espacial-temporal. Tendo por base os pensamentos deste autor, é possível ratificar a ideia de que a rotina prevê pouca espera por parte das crianças, principalmente no que tange a aspectos relacionados à higiene e à alimentação. Para isso, deve-se organizar o espaço da sala de aula de forma que a criança tenha a possibilidade

¹⁹ Segundo Junqueira (2008), entende-se que conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer.

²⁰ “Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao “como fazer”, à intervenção direta do

de realizar atividades de forma autônoma, tendo assim, livre acesso a espaços bem como materiais, sem ter que precisar constantemente do auxílio da professora.

Dentro do currículo escolar, muitas escolas, atualmente, estão adotando a metodologia de projetos na Educação infantil. Acredita-se que utilizando esta metodologia, torna-se mais fácil suscitar a atenção dos educandos para determinados assuntos, de acordo com os seus interesses e faixa etária.

A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de natureza diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm (BRASIL, 1998, p. 58).

Através das mais variadas técnicas metodológicas que atendam às necessidades das crianças e que sirvam pra a interiorização, isto é, assimilação dos conteúdos, o trabalho com projetos objetiva que os educandos desenvolvam a curiosidade e a criticidade pela busca de informações, construindo assim os seus próprios conhecimentos.

Sendo assim, as Instituições, em geral, estão correndo em direção a uma metodologia que atenda as necessidades das crianças, no sentido de contemplar momentos que possibilitem o desenvolvimento integral, através de atividades significativas, contextualizadas que sirvam para resolver problemas relacionados ao presente e ao futuro. A tentativa de superar os limites da transmissão de conteúdos inconsistentes no processo de formação do educando, enquanto indivíduo e integrante ativo na construção coletiva das circunstâncias reais encontra uma alternativa na prática da pesquisa.

professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação” (BRASIL, 1994, p. 54).

Outro fator que se destaca dentro do currículo da Educação Infantil é a avaliação. Nesta etapa de ensino ela é realizada através de relatório diário, no qual a professora, ao registrar diariamente as informações sobre os seus educandos, tem a possibilidade ao final do bimestre/trimestre/ano observar o desenvolvimento da criança, para então realizar uma avaliação descritiva e poder repensar a sua práxis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.59).

Sendo assim, como nas demais modalidades de ensino, na Educação Infantil também se faz necessário instrumentos avaliativos. No entanto, há de se ressaltar que por se tratar de um processo no qual estão envolvidas crianças em pleno desenvolvimento maturacional, requer-se especial atenção desde a escolha de instrumentos mais apropriados como também na seleção dos profissionais que irão atuar neste processo.

Existem ainda no Brasil práticas na Educação Infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que freqüentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças.

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições

de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Segundo a Lei Federal Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determina-se que a criança seja matriculada na escola a partir dos 6 anos, com duração de 9 anos. Desta forma, o Ensino Fundamental de nove anos contribui para com aquelas crianças que só entravam na escola aos 7 anos de idade. No entanto, a Educação Infantil é um direito da família e da criança, porém não é obrigatória. Com a mudança a partir da Lei Nº 11.274, no Parecer 664/2006 do Conselho Nacional de Educação, ficou determinada uma nova organização da Educação Infantil e conseqüentemente do Ensino Fundamental de 9 anos, determinando as seguintes nomenclaturas: Creche²¹ e pré-escola²² para a Educação Infantil e anos iniciais²³ e anos finais²⁴ para o Ensino Fundamental.

²¹ Período de educação compreendido até os 3 anos de idade.

²² Período de educação compreendido entre os 4 aos 5 anos de idade.

²³ Período de educação composto por 5 anos de escolarização, na qual em idade regular deverá ser compreendido dos 6 aos 10 anos de idade.

²⁴ Período de educação composto por 4 anos de escolarização, na qual em idade regular deverá ser compreendido dos 11 aos 14 anos de idade.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Problema:

Como se estruturam os espaços e os tempos das infâncias na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano?

Hipóteses:

- Os indicadores dos espaços e tempos das infâncias podem ser percebidos no espaço físico, no espaço para o brincar, e no espaço para se viver a infância no currículo escolar.

- A Educação Infantil tem seus objetivos pautados na formação integral da criança e no elo educar e cuidar, enquanto o primeiro ano está estruturado na visão da escolarização. A criança que passa da visão de educação para a do ensino, dentro do curto período (3 meses referentes às férias escolares), não carrega consigo o tempo para compreender todas as mudanças que ocorrem nesta passagem.

- Uma perspectiva pós-moderna tem aligeirado a infância, transformando-a em momento propedêutico à vida adulta, perdendo função em si mesma.

- Acredita-se que o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais serem separados por disciplinas sem fazer interlocução entre as áreas de saber pode ser um dos motivos pelos quais os pedagogos do primeiro ano trabalham de forma diferente da forma como trabalham na Educação Infantil, cujo PCN visa desenvolver a criança como um ser uno, integral.

Objetivos:

Mapear a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano: Através do acompanhamento do mesmo grupo de alunos da Educação Infantil para os primeiro ano o mapeamento se dará de forma não-interventiva, registrando os acontecimentos na sala de aula nos períodos mencionados. Levou-se em conta a descrição dos sujeitos envolvidos, suas exterioridades e singularidades.

Analisar a organização das políticas públicas para o ensino de 9 anos: Com base na documentação em vigor no MEC que rege tanto a Educação Infantil como o primeiro ano, analisou-se o que diz e como se organiza a legislação para atender a Lei N°11.274 que prevê o Ensino Fundamental de nove anos.

Observar e descrever o espaço da Educação Infantil e do primeiro ano: Relatar e descrever como o espaço físico destes dois momentos estão organizados para atender as necessidades das crianças, verificando se, e como o espaço é aproveitado, quais materiais existem em cada sala, quais atividades e como elas são realizadas, além de verificar como é a organização das crianças nestes diferentes espaços.

3.1 Delineamento

Segundo Thiollent (1994), a palavra “metodologia” em sua etimologia é a disciplina que se preocupa em estudar os métodos, e as formas de se conduzir

uma pesquisa. Uma vez tendo-se definido o objeto de estudo bem como os objetivos da pesquisa, parte-se em busca do como alcançar tais objetivos. Nesse sentido, a maneira de conduzir a pesquisa não é um processo aleatório, pois alguns aspectos são levados em consideração como os a serem percorridos durante a investigação (MACIEL, 1999).

A fim de melhor compreender o contexto escolar e a sua concepção sobre os tempos e os espaços da infância no período de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, é que se decidiu realizar uma pesquisa naturalística, ou qualitativa (BIKLEN E BOGDAN, 1982). Nesse tipo de pesquisa, os dados coletados, em sua maioria são descritivos. A preocupação com o desenvolvimento e o processo são muito maiores do que com o resultado, pois a análise de dados segue um processo indutivo²⁵.

Igualmente a metodologia empregada foi inspirada no Estudo de Caso. Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois permite uma maior profundidade sobre o tema a ser abordado, além de possibilitar o uso de múltiplas fontes de evidências (YIN, 2001). Como se investigou a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, tratou-se de uma análise contemporânea, de relações que aconteciam normalmente durante a coleta de dados, o que é uma característica típica desse tipo de metodologia. A unidade de caso constitui-se como sendo a turma que fora acompanhada tanto na Educação Infantil como no primeiro ano, o que permitiu uma profundidade necessária para a análise de uma situação de tal complexidade. Desta forma, o Estudo de Caso mostrou-se como sendo a estratégia mais adequada e eficaz.

Normalmente, os Estudos de Caso configuram-se como metodologias que se vale de múltiplas fontes de evidência, pois permitem o desenvolvimento da investigação em várias frentes em relação ao mesmo fenômeno. Nesse sentido, baseado em Yin (2001), utilizou-se as seguintes fontes de evidência:

²⁵ Processo entendido a partir das conclusões generalizantes feitas através de observações e mensurações parciais detalhadas. Muitas descobertas no campo das Ciências Humanas, bem como em outras ciências foram possíveis através do uso do processo indutivo (LAKATOS, 2001).

- **Observação:** O método de observação empregado é, segundo Yin (2001), do tipo direta, que consiste em dar ao pesquisador a oportunidade de registrar os acontecimentos em tempo real. A observação direta deve conter os principais pontos a serem observados, além de investigar os procedimentos os quais o professor adota em sala de aula, procurando identificar se as respostas dadas na entrevista condizem com a prática em sala. Neste tipo de observação não há intervenção ou maior participação do pesquisador no caso em estudo.

- **Entrevistas:** A modalidade de entrevistas utilizadas é do tipo abertas e semi-estruturadas. Conforme YIN (2001), o uso de entrevista constituem-se como a principal fonte de evidências em um Estudo de Caso. A entrevista trata-se de um relato verbal sujeito a problemas de viés, recuperação de informações e/ou de articulação imprecisa. Foi utilizado a modalidade semi-estruturada, pois possibilitou a extração de fatos, opiniões e perguntas abertas.

- **Análise Documental:** Segundo Lüdke & André (2003), para utilizar-se a análise documental, o ponto de partida não deve ser a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento, bem como a problematização das fontes que são interpretadas como testemunhas, vestígios de um recorte na história. Ao fazer uso deste instrumento, importante na pesquisa qualitativa, os matérias devem receber um tratamento crítico e analítico.

Para a análise documental foram feitas fotocópias do currículo escolar, do regimento e do Projeto Pedagógico, para poder identificar como que a escola legalmente diz se organizar em relação à Educação Infantil e ao primeiro ano. Além desses documentos, foram analisados documentos que orientam os procedimentos das escolas em geral, com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaque para os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil e as principais orientações do Ministério da Educação sob forma de pareceres e resoluções.

3.2 Participantes

O caso escolhido foi o de uma escola pública da rede estadual que oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O grupo discente é proveniente de diversos bairros da cidade do Rio Grande, apesar de estar localizada no centro da cidade, sendo a maioria dos alunos oriundos de famílias consideradas de classe média e classe média baixa, conforme dados da secretaria da escola.

Segundo o Projeto Pedagógico da escola, esta tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Aos sábados, além das aulas do Ensino Médio, são realizados os conselhos de classe e reuniões pedagógicas a fim de desenvolver um trabalho mais qualificado para os estudantes da escola sem interferir no calendário escolar que é de 200 dias letivos de aula.

A escola organiza seus planos de estudos em consonância com:

- Princípios norteadores da legislação vigente;
- A política educacional do Sistema Estadual de Ensino;
- A Filosofia e objetivos da escola

A escola hoje possui 25 salas de aula e aproximadamente 1.450 alunos, distribuídos nos três turnos. Em seu quadro de colaboradores, possui professores que estão em média 10 anos, que não se denomina uma escola, mas um instituto que a mais de um século trabalha tendo por lema formar cidadãos. Grande Parte dos educadores desta escola possui especialização, a maioria em áreas de saberes relacionadas à sua formação inicial.

Tratando-se da Educação Infantil, segundo Weinstein (1998), a escola está organizada de modo que a criança desenvolva sua capacidade de reconhecer-se como um sujeito que interage, aprende, vive, se desenvolve e se adapta. Para isto, utiliza-se das diferentes linguagens, como a corporal, a oral, a escrita, a plástica e musical, expressando através destas seus sentimentos, bem como suas ideias no processo de construção da capacidade de criação e expressão.

No que tange ao nível de ensino, a preferência pela temática de estudar a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano ocorreu pela experiência do pesquisador enquanto docente do primeiro e do segundo ano do ciclo das séries iniciais em uma escola municipal na mesma cidade.

Os critérios de escolha da turma analisada foi o de disponibilidade, sendo escolhida uma classe no turno da tarde. No início da pesquisa, 2009, havia duas classes de Educação Infantil, em turnos diferentes, porém apenas uma fora observada, que continha 17 alunos matriculados. Na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, a turma observada fora fundida com a outra do turno inverso, migrando para o turno da manhã.

Houve a realização de observações diretas das práticas da professora da Educação Infantil e do primeiro ano da turma acompanhada. Neste momento, além dos espaços e das professoras, os alunos também foram observados durante a coleta de dados. Os dados coletados com base nas observações dos alunos do primeiro ano foram mais complicados, devido ao pouco tempo de adaptação (abril a maio). Desta forma, alguns tiveram dificuldades de externar suas emoções, sentimentos e impressões sobre a ruptura na passagem de um período para o outro. Com a transição, a gama de participantes que era de 17 na Educação Infantil passou para 12 no primeiro ano, pois apenas foram acompanhados os alunos que permaneceram na escola. Através desses recursos foi possível realizar o acompanhamento do mesmo grupo de crianças, nos dois momentos, em 2009, na Educação Infantil e em 2010 no 1º ano dos anos iniciais.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados foi estruturado sob três eixos: autorização, reconhecimento e consentimento. Anterior as etapas de procedimento de coleta de dados, a metodologia foi elaborada sob três perspectivas.

A metodologia constou de três etapas:

- Levantamento bibliográfico, bem como uma revisão teórica sobre a história da Educação Infantil e as Políticas Públicas destinadas ao atendimento desta população.
- Análises da documentação em vigor do MEC que rege a política de Educação Infantil em nosso país.
- Em um terceiro momento, foi realizado um questionário demográfico e entrevistas semi-estruturadas com as professoras responsáveis das turmas observadas.
- Observações nas salas da Educação Infantil e do primeiro ano destacando o espaço físico, as atividades propostas aos educandos, as rotinas e a interação educadora-educando.

Inicialmente, houve um contato com a direção escolar para explicar os procedimentos, objetivos, justificativas e metodologia da pesquisa. Após o contato inicial se pediu o consentimento para a realização do estudo. Em posse da autorização, foi feita uma visita de mapeamento na escola, na sala da turma de Educação Infantil que foi observada, em uma sala do primeiro ano, no pátio e na praça da escola. O objetivo desta visita foi situar o pesquisador com o objeto a ser pesquisado.

Em seguida, se aplicou um questionário de dados demográficos para a professora responsável pela turma da Educação Infantil. Este questionário visou

mapear quem era esta profissional que é habilitada no magistério e em Pedagogia, lecionando há quatro anos na escola, sendo dois na pré-escola. Em 2010, o mesmo questionário foi aplicado com a professora do primeiro ano, pedagoga, que trabalha na escola há mais de uma década e desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos na escola (2007) está com a classe do 1º ano.

A partir dos dados obtidos no estudo exploratório, de posse do consentimento informado, foram aplicadas às professoras entrevistas abertas, semi-estruturada, para posterior análise de conteúdo.

Em 2009, durante o acompanhamento da Educação Infantil, o período de aula era compreendido pelo horário das 13h30min às 17h30min, período este que também compreendia o primeiro ano. A partir do ano letivo de 2010, o primeiro ano passou a ocupar o primeiro turno da escola, compreendido entre às 8h e 12h10min.

As observações ocorreram de modo direto, com visitas as salas de aula, bem como acompanhamento nas atividades extraclasse, pátio, recreio, etc. Foram observadas semanalmente de três a quatro horas de aula de cada uma das professoras, o que perfaz um total de 18 horas de observação em cada um dos períodos. Os dados levantados foram agrupados em observações e entrevistas. Durante a coleta de dados entre outubro de 2009 e maio de 2010, uma das maiores, ou talvez a maior preocupação era explicar aos sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças, quem era aquele pesquisador. Os registros das observações foram realizados de forma descritiva, através de um caderno utilizado especificamente para este fim. Na qual, após cada dia observado era feito uma análise reflexiva sobre a aula do dia. Sendo selecionados apenas os episódios pertinentes a proposta de pesquisa como, por exemplo, a rotina, o espaço-tempo, os relacionamentos, as metodologias das professoras, o brincar e o movimento.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

4.1 O espaço físico da sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano

O ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. A qualidade e a quantidade da relação criança–criança, adulto–criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho destas e das crianças e podem se transformar em “poderosos instrumentos de aprendizagem” e em um dos “indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 146).

O espaço da Educação Infantil é um lugar de encontro das mais diferentes infâncias. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), é necessário que o direito de vivenciar a infância de forma integral seja garantido a todas crianças, pois se o objetivo da Educação Infantil é superar a dicotomia cuidar e educar, este precisa ser preservado e respeitado enquanto lei para que se possa ter uma educação de qualidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é dever do Estado,

devendo ser oferecida gratuitamente às crianças de zero a seis anos. Baseado no RCNEI (1998), deverão ser oferecidas às crianças ações que contribuam para que tenham um desenvolvimento integral, sendo capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos sejam reconhecidos e respeitados. Ainda segundo este documento, as crianças deverão ter oportunidades de usar a imaginação e os produtos do pensamento criativo, devendo estes serem valorizados, para que elas se sintam aceitas e passem a serem vistas como seres humanos importantes e válidos para a sociedade.

Ao observar o espaço destinado à Educação Infantil, percebe-se que a sala de aula analisada é um lugar acolhedor, um ambiente de socialização, com materiais adaptados as necessidades das crianças. Para que cheguem ao bebedouro um mini banco foi acoplado. As mesas e cadeiras coloridas estão à altura delas, bem como as estantes com os materiais de higiene, brinquedos e livros que encontram-se à disposição e ao alcance de todos na sala. A escola se adapta então ao RCNEI (1998) ao possuir todos os móveis adaptados as necessidades físicas das crianças, respeitando as necessidades particulares de cada educando.

As crianças que ali se encontram, possuem um ambiente organizado, dando-lhes espaço a desafiarem suas competências e a interagirem com o meio que as cerca. Embasado em Weinstein (1998), todos os espaços da sala de aula, construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, sendo estas:

- 1- Promover a identidade pessoal, ou seja, a personalização de espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal. É recomendado que estes espaços institucionais ofereçam oportunidades para que as crianças desenvolvam sua individualidade, permitindo-lhes personalizarem os seus espaços e, na medida do possível, participarem nas decisões sobre a organização do mesmo;
- 2 - Promover o desenvolvimento das competências, ou seja, o ambiente infantil deve ser e estar planejado para oferecer possibilidades às crianças para que desenvolvam domínio e controle de seu habitat, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças

satisfaçam suas necessidades sem necessitar de uma assistência constante;

3 - Promover oportunidade de crescimento, explorando ambientes ricos e variados associados ao desenvolvimento cognitivo, social e motor;

4 - Promover sensação de segurança e confiança, pois sentir-se confiante permite que a criança explore melhor o ambiente;

5 - Promover oportunidades para o contato social e privacidade: um ambiente precisa ser planejado, em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas necessidades, de contato social e de privacidade (1988, p.79).

A partir destas funções, a escola observada busca ressaltar a individualidade de cada um. Na sala de aula existe um cartaz que diz “o normal é ser diferente”, que, segundo a professora, foi um dos cartazes escolhidos por eles para ser fixado em uma das paredes.

Tanto o quadro do ajudante do dia e dos aniversariantes do mês foram produções dos alunos. Parte-se do princípio de que o espaço da sala de aula é do aluno para o aluno. Com esta atitude, a professora acredita que os alunos passam a desenvolver as suas competências, pois aqueles com mais afinidades com as Artes tendem a querer fazer os murais, outros se preocupam com a disposição dos móveis, outros em criar mecanismos de deixar todos os recursos da sala disponíveis da forma mais simples.

Comparada as demais salas de aula da escola, a sala da Educação Infantil quebra com o paradigma da organização disciplinar que se vê, em geral, nas demais. Comumente, a disposição das classes são todas enfileiradas, enquanto na Educação Infantil estão em células/blocos ou em círculo. Nesse sentido, Weinstein (1998), defendem a ideia que a disposição das carteiras pode revelar diferentes práticas curriculares, pois o modelo tradicional de classes enfileiradas trabalha com o conceito de supervalorização da figura do professor. Já os outros modelos, não há uma figura em destaque na sala, as relações são mais democráticas, na qual as crianças passam a ter um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem e a professora adota o caráter de problematizadora.

A professora, ao organizar a sala observada, teve a preocupação de arrumar a disposição da mesma a partir da sugestão dos alunos. Uma vez que são eles que irão ocupar aquele lugar, pois a lógica pela qual a criança percebe o espaço é diferente da forma do adulto. Ao organizar o espaço, a professora imaginou propiciar um ambiente que contemplasse as brincadeiras, os jogos, as leituras, bem como o imaginário da criança.

A sala de aula, além de inúmeros brinquedos como carrinhos, bolas, bonecas, blocos, jogos pedagógicos possui também os brinquedos fabricados pelas crianças, pés de lata, robôs, casas.

Na sala existe o espaço das histórias, do teatro, dos fantoches. A professora se utiliza destes recursos para desenvolver a criatividade, liberdade de expressão, autonomia em seus alunos de maneira integral e significativa. Se a professora tem que desenvolver algum conteúdo, dispõe de vários recursos para fazê-lo como espaços, materiais diversos que estimulem a criança, a partir do movimento, da brincadeira, dos jogos, da dança e das vivências corporais. A criação de um clima favorável para o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo, porém a criança necessita ter a liberdade do movimento em sala de aula.

Na sala, há espaços para as aprendizagens, para as brincadeiras, para o descanso (hora da soneca), para compartilhar (recreio), para estar só, para o trabalho, para o ócio e para o faz de conta (hora do conto). Em um dos cantos tem diversas almofadas espalhadas a fim de proporcionar um maior conforto na leitura de histórias ou na escuta das mesmas. Neste canto há uma estante pequena que divide espaço com livros e gibis.

Todos os dias antes de começar a aula, as crianças transformam o espaço da sala de aula. A forma como é organizado o ambiente pode revelar muitas vezes experiências formativas. Este ambiente criado/modificado constantemente é um lugar de emoções e significados, pois são vivenciados de formas diferentes e significam coisas diferentes.

Desta forma, é necessário transformar este espaço em um elo conector das relações humanas, fazendo uma espécie de mediação entre a criança e o conhecimento. Um exemplo de transformação de espaço é o momento em que as crianças sentam no chão, a chamada hora da conversa, pois é um espaço rico em trocas de diálogos, opiniões. De acordo com Kramer (1991), a criança ao se sentar em roda com a professora e os demais colegas passa a ter uma visão ampliada, sentindo-se parte de um grupo, aprendendo a expor as suas opiniões sem que haja alguém em sua frente impondo-a a falar. Sendo assim, diariamente a primeira prática do dia é fazer a roda e comentar o que aconteceu após o término da aula. Cada criança expõe seus desejos e sentimentos, narrando as próprias vivências. No início, muitas crianças tinham dificuldade em escutar os colegas. Aos poucos, a professora começou a trabalhar a atenção, concentração e oralidade das crianças, que passaram a respeitar os colegas que estão narrando, esperando a sua vez de falar.

Baseado em Waschauer (1993), o registro é a ferramenta pedagógica capaz de fazer com que as rodas não se tornem “bate-papo”, podendo sistematizar e organizar os conhecidos ali trazidos. É por meio desta prática educativa que as crianças ampliam as suas capacidades comunicativas, falando, expondo suas ideias, opiniões e acima de tudo as suas descobertas. A partir disso, se faz importante o registrar, pois o registro é um importante instrumento de trabalho para qualquer educador, pois proporciona o ato de refletir, lembrar, avaliar, rever e replanejar o fazer pedagógico.

As crianças caracterizam-se principalmente pela necessidade de brincar movimentando-se, expressando-se e interagindo com o meio que o cercam. A vivência de experiências novas e variadas é uma maneira de construir sua aprendizagem.

É preciso que o professor busque desenvolver um trabalho que valorize seus alunos, respeitando a faixa etária e limitações da criança, sem negar a elas o conhecimento, atuando de maneira contextualizada e flexível para que a

aprendizagem tenha realmente significado. Desta forma, oportunizando as crianças vivências diversificadas, variabilidade de espaços, tempo, oportunidades de experiências, estimulando e possibilitando a educação de uma forma crítica, criativa, participativa e solidária.

Diferentemente do que ocorre na Educação Infantil, o espaço do primeiro ano objetiva principalmente a familiarização das letras e das famílias silábicas. Leal et al. (2005) defendem a ideia que, desde a Educação Infantil, a escola deve se preocupar com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligadas ao uso e a produção da linguagem escrita.

A maioria dos educadores objetiva a alfabetização, tendo o entendimento errôneo de que esta se refere apenas ao 1º e 2º ano. O processo de alfabetização acontece desde o início da fase escolar da criança. Enquanto a Educação Infantil se propõe superar a dicotomia entre o cuidar e o educar, o objetivo maior dos Anos iniciais remete a instrução, transferência de informações. Por consequência, a organização espacial destes dois níveis de ensino são diferenciadas.

Ao entrar na sala, os alunos deparam-se com diversos materiais e produções que não são suas, o que causa o estranhamento e uma certa insegurança. As classes agora não são mais adaptadas as suas necessidades. O quadro, bem maior, não os permite escrever, pois grande parte dos alunos ainda mal o alcança. O armário da sala não possui mais os enfeites e os adesivos, uma vez que é dividido com outras turmas.

Na escola observada, as crianças que antes possuíam uma sala de aula acolhedora, adaptada as suas necessidades e que era apenas da Educação Infantil, agora, no primeiro ano, deparam-se com uma sala com mesas e cadeiras enfileiradas de tamanho desproporcional ao seu. A sala é dividida com outras turmas nos outros turnos que a escola funciona.

A ordenação por fileira no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 1995, p.125).

Uma das primeiras dificuldades apontadas pela professora do primeiro ano foi dizer que os alunos não sabem se organizar dentro da sala de aula. Figueiredo (1999) relata casos em que durante o recreio as crianças são extremamente organizadas. Isto é visível nas brincadeiras e jogos, estabelecidos por regras comuns a todos. A partir disso, o autor corrobora do pensamento de que as crianças não tem a possibilidade de se organizar na sala, pois a professora, na maioria das vezes, centraliza todas as decisões, dificultando ou impedindo a auto organização das mesmas.

Nesta nova sala não existe mais espaço para a maioria das produções das crianças. O canto da leitura também não existe Ele foi substituído por idas de periodicidade semanal à biblioteca, que não possui as almofadas e todo o ambiente de conforto que a sala anterior proporcionava aos alunos.

Novidades passam a afetar a rotina dos alunos. A chamada passa a ser frequente na turma, logo, os nomes passam a ser substituídos por apelidos ao longo do ano. Muitas vezes, os apelidos estão ligados a características corpóreas como baixo, magro, alto, feio, etc. Ao longo do primeiro ano, muitos educandos passam a perder seu nome sendo reconhecido apenas pelo seu apelido.

A criança tem que se adaptar rapidamente a toda uma estrutura de ensino que passa a individualizá-la. Antes o que era coletivo, agora é individual e fragmentado. Os materiais, brinquedos e lanches são individuais, todos são etiquetados com o nome do aluno. Antes essa etiquetagem já era feita, porém todo

o material era utilizado de forma coletiva. Os conteúdos também são fragmentados, pois a professora estabelece minutos para cada disciplina, Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes, Religião e Educação Física. A maneira pela qual estas disciplinas são trabalhadas remete-se aos anos finais do Ensino Fundamental.

Nota-se que a organização espacial da sala do primeiro ano é utilizada como mecanismo de controle dos alunos que ali estão sentados, influenciando todo o movimento, forma de pensar e agir, tanto das crianças como dos professores. De forma indireta, a maneira como as classes são organizadas, desperta no aluno certas expectativas em relação ao seu comportamento, visando em grande parte a falta de interação com o colega do lado, a fim de manter o silêncio da sala. Durante as observações, percebeu-se que esse fato acontece na sala de aula do primeiro ano, dado que os alunos entram, sentam e não podem levantar e interagir com os colegas.

Os alunos são induzidos a responderem aquilo que o professor quer ouvir, geralmente uma resposta que ele já sabe. Duvidar, criticar as atividades tidas como corretas é visto até como um ato de indisciplina e, muitas vezes, aqueles que se atrevem a resistir e contestar são punidos, discriminados e rotulados de *maus alunos*. (FIGUEIREDO, 1991, p.44).

A professora, mais rígida do que a docente da Educação Infantil, não permitia que as crianças saíssem do lugar e exigia silêncio quase absoluto na sala de aula. O que talvez fosse o motivo de algumas pororas se sentissem inseguras, conforme relato:

Quem foi que mandou ficar de pé? Se eu ver mais alguém de pé de novo, vou pôr aqui do lado da minha mesa. Quem não estiver sentado não vai poder ir pro recreio depois [...] Não pedi para ninguém vir me mostrar o trabalho.

Freire (1991) relata que falta visão ao sistema escolar, sendo difícil explicar a imobilidade a qual são submetidas às crianças, quando entram na escola. Mesmo que fosse possível provar que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto de forma súbita e violenta. Ao questionar sobre este modelo de ensino, passa a perguntar quais outras formas de ensinar sem aprisionar os educandos as classes, silenciosos e imóveis. Afirma que ao determinar que o aluno permaneça imóvel era assimilar o conteúdo aprendido, a teoria de que se aprende apenas com a cabeça e o corpo só serve para desenvolver a mente passa a estar mais presente na proposta de ensino de diversos professores. Tanto o corpo como e mente devem ser entendidos como único organismo que interagi entre si. Ambos são importantes no ambiente escolar e não um para transportar (corpo) e o outro aprender (mente).

Na sala do primeiro ano os conteúdos passaram a ser ensinados de forma fragmentada. Ainda existe a hora do conto, da aula de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física entre outras atividades, porém, muitas vezes, sem que a professora responsável pela sala faça associações entre os saberes.

À primeira vista pode-se acreditar que a dicotomia entre corpo e mente que a Educação Infantil encara como objetivo deliberado do primeiro ano. Todavia, o que acontece é um controle do corpo para uma hipervalorização da mente.

4.2 O espaço do brinquedo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano

Desde o início da Era humana, as crianças procuram através dos jogos e da brincadeira desmistificar o mundo que as cercam, sendo o brincar uma das atividades principais dessa fase da vida. No ambiente escolar, o brincar pode ser

realizado em qualquer espaço das dependências da escola, como no pátio, corredor, biblioteca e sala de aula.

Na Educação Infantil o pátio é um importante espaço utilizado. Em diversas escolas, ele é o espaço que sobra da área construída, sem o devido planejamento que possibilite a prática de diversas atividades que ali poderiam ocorrer.

O Ministério da Educação lançou em 2006 os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil, que visa construir um ambiente físico que promova aventuras, estimule descobertas, propicie criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação entre as crianças, delas com o adulto e delas com o meio ambiente.

Com base nesses parâmetros, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar:

a) a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;

b) o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;

c) o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.

d) a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. Projeto e construção Com base nos aspectos apontados anteriormente, podem ser contempladas estratégias de projeto capazes de considerar os parâmetros contextuais ambientais, funcionais, estético-compositivos e técnico construtivos (BRASIL, 2006, p.21).

Muito desses parâmetros referem-se ao pátio escolar. O pátio da escola é para muitas crianças um lugar de socialização, um ponto de encontro de crianças de diversas idades e anos diferentes. De acordo com os Parâmetros Básicos de

Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), este espaço não precisa, necessariamente, ser grande, porém, bem organizado. O mesmo Parâmetro diz que o pátio deve ter o tamanho necessário para que não haja aglomeração de crianças, de forma em que estas possam se movimentar, correr, brincar, praticar esportes, entre outras atividades.

Na escola, o pátio observado possui amplos espaços, têm três quadras de voleibol, uma de futebol, uma pracinha e alguns bancos espalhados, de forma que as crianças conseguem transitar livremente mesmo quando todos estes espaços estão ocupados. Não existe nenhuma área com grama, as poucas árvores que existem estão mortas, esperando apenas serem arrancadas. Os Parâmetros básicos de infra-estrutura de Instituições da Educação Infantil não preveem em todo seu texto que o pátio da escola deva ter alguma área verde, porém relata a seguinte passagem:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (BRASIL, 2006, p.27).

Em decorrência da falta de área verde, muitas brincadeiras deixam de ocorrer. Até na pracinha todo o piso é pavimentado, não há areia em nenhum lugar. Na praça, existem quatro brinquedos: escorregador, gangorra, pula macaco e carrossel. A quantidade de brinquedos influencia diretamente no comportamento das crianças, pois quanto maior a opção de escolha, menor é a interação, conforme os dados coletados.

Tia, desenhei o banco da merenda. A entrada da escola é aqui embaixo. Aqui é nosso banheiro. Aqui tá a tia T. Gostava do ano passado que tinha a pracinha. Lá no prezinho, não tinha tanta lição, e a gente podia desenhar mais. Esse ano não. Esse

ano a gente só vai lá na outra praça²⁶ quando a gente se comporta, mas a gente nunca vai, mas eu não gosto daquela praça, porque cada um brinca em um lugar e ninguém brinca comigo (K. 6 anos).

Na Educação Infantil as crianças têm acesso à praça, diferentemente do que ocorre no primeiro ano, que conforme a professora relata os “alunos já são grandes demais para brincar na pracinha”. Não é apenas na praça que existem diferenças. O recreio no pátio é em horário separado, pois “os grandes não devem se misturar com os pequenos”.

Tendo por base as observações nas idas à pracinha, bem como no recreio escolar, é saliente a discrepância entre os que se sentem presos à praça e querem se misturar com os “grandes” no pátio inteiro, ao passo que os “grandes” (alunos do primeiro ano), gostariam de poder entrar na pracinha da escola, que rodeada por portões e grades impede tanto acesso para sair como para entrar. Comumente se vê em ambos os lados, crianças dependuradas nas grades, umas para sair, outras para entrar.

As crianças da turma da Educação Infantil de duas a três vezes por semana estavam acostumadas a ouvir aquelas três palavras mágicas que dão asas a imaginação e nos convidam a visitar reinos e castelos, *Era uma vez...* Por trás da hora do conto, existe toda uma teatralidade, um encanto que faz com as crianças se transportem para além do imaginário. A partir do jogo de faz de conta, a professora, em roda com as crianças, faz com que os usuários da língua falada, possam aos pouco se inserirem no mundo letrado (TEBEROSKY, 2004).

No primeiro ano, a professora raramente realiza a hora do conto. Esta atividade foi substituída por visitas à biblioteca para a retirada de livros. A biblioteca escolar, por atender os alunos dos anos iniciais, finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, não possui em seu interior muitos adornos que remetam aos contos maravilhosos. Diferentemente da sala da Educação Infantil,

²⁶ Na frente de uma das saídas da escola existe uma praça pública.

que tinha o canto da leitura com enfeites, almofadas e brinquedos, a biblioteca tem estantes e caixas com livros dentro. Os livros destinados aos pequeninos estão nas prateleiras mais baixas, junto com os jornais e revistas para recorte.

O primeiro contato da criança com a leitura se dá pela audição, através desse sentido, ela passa a desenvolver-se nos níveis sensoriais, emocionais e racionais. Com o decorrer do tempo, a criança passa a fazer associações entre o som, a palavra e a escrita. No entanto, este processo sofre uma ruptura quando a professora do primeiro ano passa apenas a levá-los na biblioteca às quartas-feiras perto do horário da saída, na qual as crianças mal possuem tempo de escolher os livros, pois já tem que voltar pra sala de aula para depois fazer a fila.

Na biblioteca escolar, sob a perspectiva do lúdico, encontra-se em um cantinho de forma bem singela uma brinquedoteca, isto é, um espaço reservado para o desenvolvimento de aspectos lúdicos tanto para crianças como para adolescentes. As funções da brinquedoteca são:

Ser um centro de recursos que empresta brinquedos, material didático e material de primeira infância, com a finalidade de atender o momento evolutivo da criança com necessidades especiais;
Oferecer conselho profissional informalmente, para orientar os pais na eleição dos jogos pedagógicos, segundo a idade e o momento evolutivo;
Servir de local para reunião de pais, facilitando intercâmbio de informações e experiências;
Oferecer espaço físico onde crianças, jovens e adolescentes podem jogar (NEGRINE, 1994, p.46).

Desta forma, a brinquedoteca constitui-se como um espaço criado para favorecer a brincadeira, onde a criança/adolescente pode brincar livremente, estimulando as suas necessidades lúdicas e criativas. No entanto, para que o espaço da brinquedoteca se desenvolva de forma satisfatória, seria necessário a presença de um brinquedista, o que não é disponibilizado pela escola.

No primeiro ano, a hora do brinquedo é realizada uma vez por semana, no momento da aula de Educação Física, sendo as brincadeiras dirigidas a fim de favorecer a aprendizagem, limitando os espaços destas para que as crianças aprendam a ter limites ao escrever no caderno de atividades entre outros. Todavia, o brincar ainda está permanentemente incorporado no desejo da criança, pois sempre há a possibilidade de transformar uma situação da sala de aula em uma brincadeira. Segundo Figueiredo (1991), a criança em virtude desse desejo de brincar, às vezes, desenvolve um comportamento agressivo e de resistência ao controle da professora perante a sala. Tal comportamento fora motivo de diversos “não faça isso” e “pare com isso”, tanto pelas meninas como pelos meninos.

Para Santin (2001), a criança ao ingressar na escola passa a enfrentar uma série de propostas que provocam rupturas nas atividades lúdicas que tinha na Educação Infantil. Antes ela passava grande parte do tempo brincando. Agora são quase quatro horas diárias sentada, presa a cadeira, executando tarefas e exercícios.

O período da Educação Infantil iniciava às 13h30min, a professora após pegar os alunos que entram pelo portão de entrada menor, separadamente dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, leva-os para a sala de aula. A primeira etapa da rotina é a escrita. Na lousa a professora registra o tempo, o número de meninos e meninas que estão presentes. A professora, para fazer a contagem dos alunos, passa de mesa em mesa colocando a mão na cabeça de cada criança, anotando o número de garotos e de garotas, fazendo o somatório do total de alunos presentes no dia. O toque da professora era algo bem esperado pelas crianças, muitas riam, outras, mais tímidas, encolhiam-se nas classes, porém todas participavam.

Prof.^a: - Crianças que dia é hoje?

Crianças: - Hoje é quinta-feira.

Prof.^a: - Como está o tempo hoje?

Crianças: - Chovendo.

A professora então desenha uma nuvem, faz olhinhos e boca expressando tristeza. Em seguida, cada criança pega seu crachá no quadro de pregas²⁷ e os coloca sobre a mesa para facilitar o uso durante as atividades. Os crachás que eram retirados do quadro de pregas correspondiam às crianças que faltaram naquele dia. A professora tem por hábito desafiar as crianças a aprenderem os nomes dos colegas. Durante as observações 12 das 17 crianças já identificavam os nomes dos colegas no quadro.

A seguir, a professora realiza a roda da conversa, com o objetivo de levantar sugestões para o andamento do dia, bem como descobrir o que aconteceu com os alunos após o término da aula no dia anterior. Nesse momento, cada aluno é livre para dialogar sobre o que quiser. São várias as questões levantadas, brincadeiras e atividades sugeridas pelos pequeninos. A professora denomina essa atividade de roda como uma espécie de mapeamento que organiza seus pensamentos com base no conhecimento histórico, social e prático, de forma que o aluno se enxergue no processo didático. Geralmente esta atividade dura até às 14h30min, variando para mais ou para menos de acordo com o ritmo da turma no dia. É fundamental que se assegure aos educandos o espaço e o tempo para que o caráter lúdico seja manipulado, isto é, vivenciado por meio de diversas atividades que permitam que a criança conheça o seu potencial criador, trabalhando a sua auto-estima.

Em seguida a professora recolhe as atividades que os alunos levaram para a casa. Um desenho para pintar, gravuras para recortar, formas geométricas para desenhar entre outros. A partir das 14h30min as crianças se preparam para o lanche em sala de aula, para posteriormente ir ao pátio. Na volta, passam pelo processo de higienização (dentes, mãos e rosto). O recreio da Educação Infantil dura até às 15h, no pátio, pois a partir desse horário começa o recreio do Ensino Fundamental e Médio.

²⁷ Cartaz feito com papel pardo, dobrado e dividido em pregas, nas quais as crianças encaixam os crachás retangulares de cartolina como seu nome.

Geralmente a professora costuma deixar os pequeninos mais alguns minutos em sala de aula para eles irem se acalmando. Logo após o término do recreio, por volta das 15h, a professora faz alguma atividade envolvendo dança, teatro, literatura. Neste dia atividade foi musical:

Lá dentro da nossa cabeça, existe a imaginação. Dentro dela temos uma gavetinha que faz a gente lembrar das coisa, está gavetinha se chama memória. Agora vamos fechar os olhos e procurar nessa gavetinha aquilo que a música está dizendo e depois vamos abrir nossos olhinhos e desenhar o que ficou guardado em nossa memória. Vamos ver quem consegue fazer? Um, dois...

A professora ao utilizar a música em sala de aula, em meio a cumplicidade cantava e dançava juntos das crianças. Ao passo que levava os pequeninos ao êxtase, conseguia também ao fim da atividade trazê-los de volta à tranquilidade, utilizando o imaginário infantil como ferramenta.

Agora, vamos abaixar nossa cabeça bem devagazinho e relaxar. Vamos ouvir nossa última música... Com os braços façam um travesseiro e se acomodem de um jeito bem confortável. Relaxem as pernas, braços, cabeça. Quando eu ligar a música, imaginem estar deitados em uma nuvem muito fofinha. Quando a música acabar estaremos prontos para aprender muitas coisas. Vou ligar no um, dois...

De mesa em mesa, a professora vai acariciando a cabeça das crianças, permanecendo mais tempo naquelas que não conseguiam ficar com a cabeça abaixada ou estavam mais agitadas. Ao final da atividade a professora se espreguiçou como se estivesse se acordando porque era hora de começar a “trabalhar”. As crianças, munidas de folhas de ofício e lápis de cor tiveram que desenhar o que a música queria dizer e conforme a professora *não podiam viajar na maionese*.

As 16h30min a professora começa a utilizar folhas de atividades como caça letras, pinte, ligue, desenhe objetos que inicie com a letra, entre outras. Esse tipo de atividade, entre uma e duas folhas, dura até às 17h. Os alunos que não terminam as atividades levam para casa como tema. A partir das 17h, alguns pais começam a buscar seus filhos. A professora fica fazendo neste horário atividades recreativas, tais como pequenas leituras e teatrinho de fantoches até o final do dia às 17h30min.

Diferentemente, as aulas do primeiro ano são no turno da manhã, o que para muitas crianças é algo estranho, pois devem levantar entre uma hora e uma hora e meia antes do início do turno, às 8h da manhã. O fim do turno é às 12h15min.

Embora os horários não estejam separados conforme nos anos finais, a professora optou por se organizar de maneira semelhante, a fim de conseguir contemplar todas disciplinas. A partir dos dados coletados, organizou-se a seguinte sistemática do tempo:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h às 8h30min	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema
8h30min às 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h às 10h15min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10h30min às 11h30min	Estudos Sociais	Ciências	Matemática	Estudos Sociais	Educação Física
11h30às 12h	Estudos Sociais	Ciências	Artes	Religião	Educação Física
12h às 12h15min	Tarefa	Tarefa	Artes	Tarefa	Tarefa

/quadro 1 - Horário

Devido a problemas no Governo Estadual, durante o ano letivo de 2010, houve a falta de professores, o que dificultou a ida dos pequeninos ao pátio, exceto durante o recreio. Embora a direção tentasse equilibrar os horários para contemplar que o primeiro e segundo anos fossem mais no pátio, a falta de professores fazia com que os alunos que não tinham aula nos anos finais ficassem no pátio da escola, realizando atividades como futebol, voleibol, caçador, aguardando pelo menos até o horário da merenda, para depois, caso não houvesse outro professor para as demais aulas do período, serem dispensados.

Em decorrência dos alunos dos anos finais estarem ocupando os espaços disponíveis para as atividades extraclasse devido as razões supracitadas, tornava-se inviável propor simultaneamente, atividades extraclasse para as crianças do primeiro ano, o que não colaborava com algumas das propostas pedagógicas planejadas pela professora.

4.3 O espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano

Partindo-se dos dados coletados, observa-se dentro do currículo escolar que o brincar e o brinquedo se diferem de forma antagônica na Educação Infantil e nos anos iniciais. Na Educação Infantil, a maioria das atividades são realizadas através do brincar, como as atividades observadas construção de blocos, quebra cabeças, jogos com água, pinturas, desenhos entre outras. O brincar é tido como a linguagem da infância, podendo ser incorporado não apenas no currículo da Educação Infantil, mas também dos anos iniciais.

Durante a coleta de dados, notou-se que o brincar é uma atividade constante na rotina da Educação Infantil, na qual através das brincadeiras, as relações com os sujeitos são estabelecidas. O brincar se constitui como um

importante espaço de aprendizagem que acontece de forma esporádica tanto no primeiro ano como nos demais dos anos iniciais.

O espaço da sala da Educação Infantil apresenta uma mescla de atividades que auxiliam a alfabetização. Cartaz de pregas, sacos de letras, alfabeto concreto pendurado na parede, entre outros materiais lúdicos como caixa de brinquedos, jogos nas estantes, livros e gibis variados encontram-se ao redor da sala.

Em uma das situações observadas, perto das festividades de final de ano, a professora trabalhava a letra “p”, a fim de formar a palavra paz. Como recurso didático, resolveu no meio da atividade substituir a massa de modelar por palitos de picolé, para então auxiliar algumas crianças que não conseguiam manipular a massa de modelar.

- Olhem crianças vou fazer a letra P.... Olhem!
- Agora estou fazendo o A... Que lindo!
- Agora o Z...
- Olha eu consegui fazer! Quem consegue fazer junto comigo agora? Vamos tentar?

A professora relata que são poucas as atividades que envolvem papel, no sentido de caderno, algo em torno de três por semana. Seu método de trabalho era de forma global e abrangente, sempre tentando integrar a música, a dança, a literatura, além da pesquisa, intercalando com outras atividades expressivas ao dia-a-dia das crianças. Constantemente, a professora, ao saber que o pesquisador era pedagogo e estava cursando Educação Física, pedia-lhe sugestões de atividades, brincadeiras, planos de aula, além de se preocupar em saber se este estava gostando das aulas, das produções e rendimento das crianças, mostrando-se interessada em melhorar a sua prática docente. No entanto, qualquer ideia de atividade que fosse comentada com ela, provavelmente, seria aplicada quase que imediatamente, sendo assim, optou-se por permanecer sem intervir.

Mesmo que na Educação Infantil não haja a preocupação com a perspectiva da alfabetização, embora nítido no ambiente alfabetizador da classe voltados à leitura e escrita, bem como nas atividades propostas, a professora simultaneamente oferecia as crianças o lúdico, integrando e intercalando tarefas direcionadas à construção gradativa da escrita, como, por exemplo, através dos vídeos. Em uma das sessões de cinema, como assim denominava a professora, observou-se as reações e manifestações das crianças enquanto viam e se encantavam com a história de Madagascar 2²⁸.

Prof.^a: (preparando as crianças para assistir o filme):
 - Psiu! Agora não vamos fazer barulho que nem no cinema ok?
 - Crianças: Sim.
 R.: Tia tem que apagar a luz e tapar as janelas pra ficar escurinho.
 Prof.^a: - Hoje, será um cinema diferente.
 A.: - É porque não tem pipoca, né tia?
 Prof.^a: - Sim, e o que mais?
 R.: - As nossas roupas não são as de passear.
 A.: A televisão não é grandona.
 Alguns minutos depois
 E.L.: - Tia, hipopótamo existe?
 Prof.^a: - Sim, tem no zoológico.
 E.L.: - E o Julien²⁹ também existe?
 Prof.^a: - Só lá na África.

Terminado o filme, embalada pelo tema que envolvia a selva e os animais, a professora retomou a discussão que fez sobre a visita que haviam feito na praça da cidade, que possui um mini zoológico.

Prof.^a: - Crianças se lembram quando nós fomos na praça?
 Crianças: - SIM!
 Prof.^a: - Então quais animais nós vimos lá?
 Crianças: Coelhos, galinhas, tartaruga, peixes, cachorro, pombas, patos.

²⁸ Filme estadunidense da cultura de massa recorrente ao público infantil em 2009.

²⁹ Julien, personagem do desenho é um lêmure, animal típico da ilha de Madagascar, na África.

À medida que as crianças iam lembrando e falando os nomes dos animais, a professora ia escrevendo no quadro, formando uma lista. Em seguida, apresentou um livrinho chamado “A fazenda”, mostrando animais como touro, vaca, ovelha, entre outros. A professora passa a explicar que eles deverão procurar nas revistas e colar no caderno os animais que fossem encontrando, evitando repetições. As crianças, com alegria, foram até a estante pegar as revistas para recorte.

A cada novo animal recortado, as crianças diziam seus nomes para que a professora pudesse escrever no quadro, completando a lista que ali estava. Ao final da atividade a professora separou os nomes dos animais elencados em três categorias: vive no mar, vive na terra e voa.

Algumas atividades são rotineiras durante a semana, como modelagem, música, livros, vídeos, desenho, colagem, recorte, pinturas a dedo entre outras. O plantio de sementes em copos plástico também era uma atividade presente, conforme relato:

Observação do pé de feijão

Dia 26/10/09 - Segunda-feira: Plantamos feijões utilizando algodão, pote plástico, grãos de feijão e água.

Dia 27/10/09 - Terça-feira: os feijões estão ficando inchados. Hoje não regamos.

Dia 28/10/09 - Quarta-feira: os feijões estão começando a abrir. Hoje também não regamos.

Dia 29/10/09 - Quinta-feira: os feijões começaram a brotar e as raízes a aparecer.

Dia 30/10/09 - Sexta-feira: os feijões não cresceram quase nada. Botamos água hoje.

Dia 03/11/09 - Terça-feira: se passaram três dias (sábado, domingo e segunda). Hoje os feijões estão crescidos, regamos.

Dia 04/11/09 - Quarta-feira: O pé de feijão continua crescendo...

Todo este processo foi acompanhado com seriedade pelas crianças, que se sentiam responsáveis pelo pé de feijão. Durante a semana do pé de feijão, a

professora aproveitou para contar a história de "João e o pé de feijão", o que provocou expectativa de algumas crianças, que acreditavam que o pé de feijão cresceria até o céu.

No Projeto Pedagógico da escola, o brincar com o outro é um item que deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil, pois envolve a construção de habilidades, valores e conhecimentos, ajudando a criança a se expressar e pensar sobre o mundo. No primeiro ano, as brincadeiras perdem destaque para os jogos, que segundo Macedo (2008), acompanham o ser humano desde a infância até a velhice, variando de acordo com o interesse e desenvolvimento cognitivo de cada um. Através dos jogos viabiliza-se a busca de informações, a interação com o outro, com o pensamento espontâneo, com o improvisado e com o formal, servindo de projeção, bem como de suporte às descobertas. Porém, durante as observações, notou-se que o jogo no primeiro ano era utilizado pela professora, pelo simples fato de jogar, apenas como uma atividade recreativa, sem a intencionalidade pedagógica aprender.

Dentro do Projeto Pedagógico da escola (s.d), em associação aos Parâmetros Curriculares, o brincar se encontra da seguinte forma no currículo:

Pesquisar, analisar as diferentes formas de brincar na cultura infantil.
Posicionar-se criticamente em relação as características das brincadeiras vivenciadas (regras, estratégias, conteúdo e forma), buscando democratizar as relações dominantes presentes na atividade, após diversas formas de experimentação.
Interpretar e legitimar os diversos sentidos atribuídos por grupos diferentes a temática investigada, mediante vivências.
Descrever o conhecimento construído a respeito do brincar em diversas culturas, relacionando com a construção da infância e da adolescência, reconhecendo sua influencia nas diversas situações práticas.

Na sala de aula observada, a professora defende a ideia de que para alfabetizar a criança deve-se abstrair da vontade de brincar. A preocupação é, principalmente, com as letras, posteriormente com os números.

Percebe-se que tanto no primeiro como no segundo ano dos anos iniciais, o enfoque de ensino se constitui na alfabetização, isto é, aquisição do domínio da língua materna, tanto pela oralidade como pela escrita. No entanto, a alfabetização não se restringe apenas ao campo das letras, nesse período escolar deve-se alfabetizar cientificamente as crianças, em todas as áreas do saber, incluso a matemática, que se constitui também como uma linguagem que possui seus códigos e símbolos.

A partir disto, muito professores passam a utilizar ferramentas com intencionalidade pedagógica que divergem do modelo tradicional de ensino, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos, surgindo assim o uso dos jogos na sala de aula. Nos primeiros anos do Ensino fundamental, se vê a maioria das crianças centradas apenas na ânsia pelo brincar, na qual esta brincadeira muitas vezes vai de encontro às atividades estabelecidas pelas normas, regras e pelo currículo escolar. A normatização de certas atitudes na escola, ao invés de proporcionar as crianças sentimentos como liberdade e autonomia tendem a padronizar os comportamentos e as aprendizagens que devam ocorrer naquele espaço, renunciando a dicotomia que o jogo proporciona, isto é, a liberdade e o prazer.

Segundo Figueiredo (2009), os mecanismos de repressão e silenciamento sobre as crianças não são desprovidos de intenção e objetividade, uma vez que a idealização da criança é, na verdade, a idealização do adulto. A concretização diária da criança como um robô que segue ordens, obedece a comandos e realiza suas tarefas: sabe a hora de trabalhar e a hora de brincar, cuida de si mesma e das outras crianças, canta quando tem que cantar, come quando tem que comer, sentar-se quando tem que sentar-se e, por fim, cala-se. Calar-se quase sempre diante de tudo. À criança não é permitido questionar, indignar-se, etc. Em uma das situações observadas isso é claramente exposto.

- Prof.^a: Estou explicando, não é hora para copiar, não estás vendo? É só para copiar quando eu mandar. J. se tu estás conversando é porque já copiastes ou porque já

sabes tudo. Não queres vir explicar aqui no meu lugar?... Agora já podem copiar... Não, não! Não é hora de brincar R.
- R.: Por que não tia?
- Porque não é hora! Vamos! Vamos! Vou dar mais 5 minutos e já vou apagar... J. desenho não é lição!
- E.L: Tia, to cansada.
- Prof.^a: Não é hora de preguiça, já estou apagando. Agora copia tudo que depois eu explico, que nem tá no quadro.

Com base na observação dos jogos e das brincadeiras, a professora da Educação Infantil, sempre propunha atividades que trabalhavam o movimento e o lúdico, favorecendo a lateralidade, orientação espacial, coordenação, proporcionando o desenvolvimento corpóreo da criança de forma integral. Os jogos e escolhidos pela professora tinham por objetivo auxiliar a relação em grupo, através de brincadeiras cooperativas.

No primeiro ano, as atividades passam a ser mais individualizadas, a professora trabalha os jogos e as brincadeiras apenas tendo a intencionalidade da recreação. As atividades mais realizadas na aula de Educação Física, sexta-feira, que era intercalada pela hora do brinquedo eram pular corda, brincar de bambolê e jogar bola. Os alunos que quisessem poderiam escolher ou trazer algum de casa nesse dia para brincar no pátio.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES

COMPREENSÕES DO PROCESSO

Partindo da questão inicial de como se estruturam os espaços e os tempos na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, percebe-se que o espaço da Educação Infantil tem um ambiente acolhedor, no qual a ludicidade é uma dimensão da linguagem, pois a criança se expressa com liberdade, imaginação, criatividade e prazer através do desenho, da dança e das brincadeiras. Em dissonância, no primeiro ano, a expressão se dá na maioria das vezes por uso da palavra escrita, sendo poucas às vezes que o lúdico é associado. Com o avançar da passagem para os próximos anos do Ensino Fundamental, características como a espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento, bem como a dimensão do corpo, do movimento e das atividades corporais tendem a se perder, dando lugar aos cronogramas escolares cheios de conteúdos a serem desenvolvidos em um curto período de tempo, variando entre 45min e 1h30min,

nos quais a professora, muitas vezes sem fazer qualquer interlocução de saberes, trabalha conteúdos diversos.

Inicialmente, os indicadores dos espaços e tempos das infâncias podem ser percebidos no espaço físico, que na Educação Infantil é arranjado de acordo com as necessidades dos grupos de crianças, variando com a quantidade delas, bem como dos móveis adaptados as suas necessidades, promovendo a identidade pessoal e desenvolvimento de suas competências, proporcionando segurança e confiança. Ao contrário, o espaço físico no primeiro ano é dividido com outras turmas, o que gera estranhamento, desconforto e insegurança, pois as crianças passam a não mais se reconhecerem naquele espaço. Desta forma, tende-se a confirmar à hipótese de que o período de 3 meses, os quais a criança passa da Educação Infantil para o primeiro ano, não é condição exclusiva capaz de fazer com que ela esteja adaptada aos móveis e a toda rotina do primeiro ano, que se estrutura sob a visão de escolarização.

Durante as observações, na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, pode-se destacar significativas considerações sobre o desenvolvimento das crianças que vivenciam esses dois momentos em sua formação. Na Educação Infantil, a criança é, em geral, dominada pelo pensamento sincrético, isto é, pela mistura e sobreposição de percepções, com preponderância da afetividade. No primeiro ano, pela visão da professora da turma, o foco se volta aos aspectos cognitivos, com redução do sincretismo. Antes as atividades estavam na busca da construção do eu e para as relações afetivas com o outro. Agora, no primeiro ano, os processos intelectuais visam à substituição de objetos e da fala pela apropriação da língua escrita.

É pertinente relacionar o interesse das crianças tanto na Educação Infantil quanto no primeiro ano, com características de pensamento sincrético, voltados as atividades que envolvem jogos de linguagem, corporeidade, literatura, teatro, desenho entre outras. Na Educação Infantil existe uma preponderância em relação à afetividade, às interações sociais e a formação da personalidade. De certa

forma, o interesse pela arte, música e desenho continua na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, mudando apenas o foco de predominância do eu para o outro e para as coisas exteriores ao eu. Porém, o que a criança vivencia na Educação Infantil, continua por existir, também no primeiro ano, visto que ela é capaz de seguir criando artisticamente, necessitando de oportunidades para vivenciar situações expressivas, deixadas muitas vezes de lado no primeiro ano, que constitui-se de modo mais aprofundado e articulado com o mundo uma busca por novos conhecimentos e descobertas: as letras e números.

Em virtude da escolarização precoce do primeiro ano, espaços como a hora do conto, brincadeiras no pátio e outras atividades como idas à pracinha da escola vão dando lugar a inúmeros exercícios pautados exclusivamente na repetição, o que confirma a hipótese de que em virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais serem fragmentados por disciplinas, sem fazer interlocuções entre as áreas de saber, é um dos motivos pelo qual a professora do primeiro ano trabalha de forma diferenciada da professora da Educação Infantil, cujo PCN volta-se um pouco mais para a construção do ser pleno e integral.

A partir do novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988, que consolida a importância das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos, tanto na dimensão social quanto na afetiva, a problemática atual da Educação Infantil gira em torno de estudos e discussões sobre como articular o currículo de maneira a garantir um número maior de experiências diversificadas às crianças que frequentam estes espaços.

Muitas instituições de Educação Infantil têm a difícil tarefa de receber crianças em qualquer tempo e idade. No caso observado, verificou-se que havia um esforço em promover acesso à múltiplas linguagens e modos de aprender. As crianças encontram um mundo que se propõe a abandonar a infância em função da preparação à vida adulta. Cobra-se das crianças atitudes e tarefas que muitas vezes interferem de maneira negativa na constituição do ser-criança, como por exemplo não poder mais frequentar a praça da escola, pois já estão "grandes"

demais para isso. A adultização das crianças é um processo gradual, mas implica ter o auxílio de mediadores comprometidos com o avanço qualitativo do desenvolvimento infantil, ao invés de exigir que a criança tenha em diversos momentos o olhar do adulto.

A história da infância revela-nos que a concepção sócio-histórica de cada período temporal atribui aos pequenos, simultaneamente, algumas permissões, proibições, restrições e exclusões que configuram os diferentes modos de ser criança. Percebe-se que, atualmente, há uma relativa resistência em considerar a infância como período com características e necessidades específicas, pois atende e compreende as necessidades básicas da criança em cada uma de suas etapas de desenvolvimento. Dada essa construção histórico-cultural e os dados coletados a respeito do fim do brincar, limitado apenas a hora do brinquedo às sextas-feiras, o aligeiramento da escolarização, que já no primeiro ano começa a trabalhar as famílias silábicas, encontra-se o eco para corroborar a hipótese de que a perspectiva pós-moderna tem encurtado a infância, transformando-a em momento propedêutico à vida adulta.

Durante o período de observações na Educação Infantil, notou-se que o olhar da professora era de muita atenção para as crianças, conversando e escutando cada uma delas, criando um ambiente apropriado para manifestações através da interação das brincadeiras, dos jogos tanto na classe como fora dela. Já no primeiro ano, a preocupação ficava na aquisição da língua escrita, entre outras formas de estimular o pensar e vivenciar a criação, sem excluir a preocupação com os conteúdos exigidos dentro dos saberes escolares, inerentes ao desenvolvimento cognitivo da criança. Dentro da sala do primeiro ano havia espaço para expressar a afetividade, que já é existente entre as crianças que migraram da Educação Infantil. Por um período a afetividade da criança ficava camuflada ou impossibilitada de ser manifestada, proporcionando e favorecendo a aquisição de novos conhecimentos em relação, pois, a partir daquele momento, mostravam-se mais criativas e felizes.

Fazendo um retrospecto do início das observações em 2009, considerando a inserção de crianças de 5 e 6 anos, que estavam nos últimos meses da Educação Infantil em um espaço que destina-se quase que exclusivamente ao Ensino Fundamental, percebe-se uma significativa amostra do que acontece com as crianças que têm a possibilidade de vivenciar um espaço voltado ao lúdico, ao movimento e à expressão. Subitamente, estas crianças passaram a se deparar com uma formalidade quase que radical, em um ambiente carente de movimento livre. Com a redução da ludicidade, da expressão e das brincadeiras, a sala de aula do primeiro ano passa a ser um ambiente que pode-se chamar por horas de engessado. O movimento como linguagem privilegia a construção da autonomia, na qual a criança pode produzir conhecimentos através de contos, criação de histórias, cantando músicas, relacionando-se com os colegas numa peça de teatro, sem precisar ficar sentado e aprender calado conteúdos prontos e técnicas padronizadas. Conforme os dados observados, a criança passa horas sentada em meio a diversos conteúdos no primeiro ano, na qual a maior preocupação da professora é ensinar a ler e a escrever, deixando apenas pequenas brechas para o lúdico e para o movimento. A partir dessas considerações, permite-se concluir que o movimento se configura como um indicador muito sensível para apontar a existência de uma cultura infantil, pois a dita preparação à vida adulta começa pela diminuição das possibilidades de ação e de imposição de comportamentos corporais.

No que tange, as questões do brincar como indicador do tempo e da infância, as brincadeiras infantis de crianças com idades entre 5 e 6 anos, caracterizam-se pela (re)produção de ações humanas, que são realizadas com o objetivo de dominar o mundo dos objetos humanos, surgindo assim as relações sociais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a brincadeira tem um papel crucial no desenvolvimento da criança e da infância, que ao substituir um objeto por outro, trabalha com o significado das coisas e se submetem as regras de comportamento próprios desta relação, exemplificado pelo alto número de meninas e meninos que às sextas-feiras, na hora do brinquedo, traziam bonecos que foram confeccionados em sala de aula para brincar. A professora da

Educação Infantil, ao realizar a atividade de confeccionar bonecos com as crianças, trabalhou a criatividade e a autonomia delas, pois cada brinquedo recebeu as características que seu dono escolheu. Para muitas dessas crianças, os bonecos as acompanharam na escola, em casa, na hora de dormir, consolando tristezas e compartilhando momentos de alegria.

O brincar pelo brincar estimula a criança a explorar novas situações, a formar sua própria cultura, seu próprio desenvolvimento, caracterizando assim a vida da criança como o mundo do brinquedo, em que a ênfase está ligada no prazer. A brincadeira é tida como uma realidade cotidiana da vida da maioria das crianças, porém, para que tal ato seja executado, é necessário o uso da imaginação, elemento presente na Educação Infantil e que aos poucos vai se perdendo nos anos iniciais. A brincadeira faz parte do imaginário infantil, devendo ser valorizada, pois uma vez que a criança tem liberdade de brincar, ela irá utilizar sua imaginação e fantasia de maneira criativa através de símbolos, de sua capacidade criativa, sendo capaz de inventar um novo mundo, atribuindo diferentes significados aos objetos utilizados.

A instituição analisada apresenta experiências errôneas sobre a real importância desse processo lúdico com a visão do olhar do adulto, pois entende que ele deve deixar de existir ou restringir-se durante o primeiro ano a fim de dar lugar à aprendizagem de conteúdos. Desta forma, o brincar e jogar não devem ser apenas um momento de passar o tempo, ou ficar delimitado apenas a aula de Educação Física, como acontece tanto na escola pesquisada. O ato de brincar e se movimentar faz parte da infância e deve ser respeitado. As brincadeiras são compreendidas como uma forma de linguagem em que a criança compreende o mundo e sua cultura, construindo autonomia, criatividade, criticidade aprendendo a representar, interpretar e dar significado a sua realidade, atividades estas fundamentais para uma criança em processo de alfabetização.

O levantamento de hipóteses e indagações trazidos nesta pesquisa representam mais um indício do que se reconhece como importante para o

desenvolvimento integral da criança, buscando possíveis caminhos a serem aproveitados na orientação de propostas adequadas referentes ao atendimento às necessidades infantis. Através da singularidade e não da padronização dos comportamentos e ações dos sujeitos, nas suas interações com o mundo sociocultural, a criança vai tecendo o seu conhecimento. O olhar para as produções infantis, por vezes esquecidas no primeiro ano, permitiria conhecer melhor a necessidade daquele grupo de crianças. O foco de trabalho não deve estar no conteúdo a ser ensinado, tão pouco no livro didático, ou no tempo e no espaço impostos pela organização escolar, em detrimento as rotinas dos adultos. O ponto de partida seria conhecer as crianças, suas preferências, suas formas de aprender, além das suas facilidades e dificuldades. Porém, conhecer implica necessariamente sensibilidade, disposição e disponibilidade para articular os saberes prévios das crianças com os objetivos do currículo, o que implicaria uma organização pedagógica flexível, a fim de analisar quais conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças.

As indagações são muitas e as respostas se abrem à medida que vão surgindo novas pesquisas. Há de se continuar buscando alternativas tanto teóricas como práticas a fim de desconstruir o muro que separa a Educação Infantil dos anos iniciais, sobre a indevida concepção de ser criança. Ainda se pensa Educação e Ensino como elementos dissociados, descontextualizados no oferecimento do ser criança, pois conforme os elementos analisados, durante a Educação Infantil a criança é vista como um ser integral constituído de dimensões físicas, sociais e afetivas. O ambiente da Educação Infantil é visto como um lugar rico estimulante e desafiador, o qual a criança se sente acolhida, amada e compreendida. No entanto, no primeiro ano, a liberdade de expressão que existia na outra etapa, relacionada ao cotidiano da criança vai deixando de existir a cada ano que ela vai avançando na escola, as interações sociais muitas vezes ocorriam apenas no pátio da escola, durante ao recreio ou em passeios esporádicos, visto que a maior preocupação da professora era o a escolarização.

As crianças envolvidas neste trabalho, mesmo apesar das dificuldades nas quais enfrentam em seu meio socioeconômico, apresentam significativos avanços e resultados profícuos com as diferentes formas de trabalhar as diversas linguagens envolvidas ao lúdico no processo de ensino aprendizagem. O uso do lúdico como peça chave na aprendizagem das crianças é o elemento responsável pelas experiências relacionadas à emoção que precisa se estruturar de dentro pra fora, através da vivência dos valores, habilidades e dificuldades, na qual se enriquecem na expressão, na auto-estima chegando assim na construção do conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa. Linguagem e pensamento constituem-se, portanto, como elementos de grande valia para o acompanhamento gradativo do desenvolvimento da criança, oferecendo importantes subsídios para a observação e, conseqüentemente, possíveis intervenções de mediadores que possam auxiliá-la a avançar em seu desenvolvimento.

O recorte feito com esta pesquisa, que apresenta como estudo um único caso, pode ter hipóteses analisadas em diversas escolas, tanto neste município como em outros. O trabalho de campo realizado na escola pesquisada assinala para a descontinuidade, isto é, rupturas na presença das diferentes linguagens que permeiam os saberes escolares da Educação Infantil e dos anos iniciais. Por meio de uma complexa discussão e reflexão sobre os tempos e os espaços das infâncias, através das políticas públicas e da história da infância ao longo dos séculos, apontam para um período complexo que é a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais, na qual em detrimento a essa complexidade deve-se respeitar o avanço cognitivo, bem como afetivo e social de constituição da infância pela criança.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

ARANHA, Maria. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOGDAN Roberti, BIKLEN Sari. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Educação.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRAUNSTEIN, Florence & PÉPIN, Jean. **O lugar do corpo na cultura ocidental.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Roberto. **Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras.** Macau: Edição do Leal Senado de Macau, 2000.

CUNHA, Nylse. **Brinquedo, Desafio e Descoberta - Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: FAE - Ministério da Educação 1995.

DE MARCO, Alfredo. **Face Humana da Medicina do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIGUEIREDO, Marcio. **A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças.** Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

_____. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança.** Ijuí: Unijui, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FRABBONI, Franco. **A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática de Educação Física.** São Paulo: Spcione, 1991.

GHIRALDELLI Junior (Org.). **Infância, escola e modernidade.** Curitiba: UFP, 1997.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Loyola, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia. **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1991.

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena: O que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, Telma et al. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MOURA (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

LIBANEO, José. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino (Org.). **Jogos, Psicologia e Educação - Teorias e Pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo 2008.

MACIEL, Maria. **A pesquisa-ação e Habermans: um novo paradigma**. Belo Horizonte: Uma, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

NEGRINE, Airton. Simbolismo e jogo in: CUNHA, Nylse. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PESTALOZZI, Johann. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada S.A., 1946.

SANTIN, Silvino. **Textos malditos**. Porto Alegre: Edições EST, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

VEIGA, Ilma. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

WASCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEINSTEIN, David. Organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. **A qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artimed, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.