Apresentação

As mudanças vividas nesse momento de reorganização do currículo para o Ensino Fundamental em função de sua ampliação para nove anos convidam a discutir tanto as problematizações relacionadas ao ingresso das crianças aos 6 anos nessa etapa da escolarização (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011; CORREA, 2011; KRAMER, 2006; MOTTA, 2011) quanto, com menor frequência, as relações entre o "estar na escola" e a "aquisição de conhecimentos" (ABREU, 2009; MARENGA, 2010; BORTOLACI, 2015).

No interior do primeiro conjunto de pesquisas, alerta-se principalmente para o lugar frágil dedicado às políticas de Educação Infantil no Brasil, frequentemente subsidiadas pela ideia de uma escola para crianças cujas mães são trabalhadoras, o que pode resultar em ameaça ao direito à educação e à infância das crianças que não possuem idade para frequentar o Ensino Fundamental (KRAMER, 2006).

Sem ignorar a importância de se refletir acerca das concepções sobre creche e pré-escola que atravessam a reforma curricular focalizada nesta pesquisa (e em outras), este estudo caminha no sentido destacado no segundo conjunto de pesquisas mencionado anteriormente, acompanhando avanços relacionados ao estudo da infância[1] no Ensino Fundamental (QUINTEIRO, 2000; BARBOSA, DELGADO, 2012; LOBO, 2012; GESSER, FURTADO, 2013). Isso porque se entende a necessidade de acumular investigações sobre como as crianças representam o "estar no Ensino Fundamental", no que se refere à construção de sentidos para a escola e às oportunidades de aprendizagem; afinal, entre os objetivos oficiais documentados na Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) existe a tentativa de construir uma nova cultura escolar (via elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político pedagógico), na qual a Educação Infantil e os nove anos do Ensino Fundamental dialoguem de maneira mais articulada, respeitando, sobretudo, o direito à educação com qualidade social e as múltiplas infâncias e adolescências dos alunos (BRASIL, 2010).

Pensar o Ensino Fundamental nesse cenário significa valorizar o lugar da infância no currículo das escolas de Ensino Fundamental – atualmente, em alguns contextos, amparadas por documentos curriculares mais progressistas que, ao menos no discurso,

---

[1] Neste texto, não se busca uma "infância universal"; considera-se a infância uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005), sem deixar de considerar, no entanto, que são múltiplas as maneiras de se viver a infância.

começam a chamar a atenção para sua especificidade (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2015).

De maneira particular, buscar este espaço específico para a infância dentro do Ensino Fundamental significa refletir sobre a minha própria construção como "professora de Ensino Fundamental, vinda da Educação Infantil", implicada em um constante processo de constituição, tendo como "verdade" a impossibilidade de separação entre o "ser professora de Educação Infantil" e o "ser professora de Ensino Fundamental": quando uma face se mostra, revela-se a outra. Nessa perspectiva, o problema desta pesquisa traz marcas da minha história como professora, em um momento no qual, fora da escola, me aprofundava em relação ao cuidado com as especificidades da infância na Educação Infantil e, dentro da escola, problematizava o distanciamento entre infância e Ensino Fundamental.

Durante a graduação em Pedagogia (Unesp/Marília) e nos anos que antecederam a entrada no Mestrado, atuei como professora de Educação Infantil e como professora de Ensino Fundamental. Cursei pós-graduação em Gestão Pedagógica para a Educação Infantil (Instituto Vera Cruz/São Paulo) e atuei também como coordenadora de Educação Infantil em escola particular de São Paulo. Essas experiências possibilitaram que eu enxergasse como os estudos sobre a infância avançam no país, tanto em relação ao reconhecimento do direito das crianças quanto em relação ao conhecimento pedagógico necessário para garantir tais direitos dentro da escola de Educação Infantil. Esse percurso, enriquecedor no que diz respeito às reflexões sobre o tema, fortaleceu também provocações presentes nos meus momentos no Ensino Fundamental, quando pensava nesta infância para além da Educação Infantil.

Problematizando minha atuação profissional e buscando construir reflexões em torno das novas exigências para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), que incluem pensar sobre a validade de um currículo para esta etapa da educação básica que valorize a infância, me vi imersa na tentativa de compreender a experiência de outras escolas. Algumas perguntas, em particular, me provocavam: Como seriam as experiências de outras escolas, nesse momento de definição de um currículo para o Ensino Fundamental? Compartilhariam as mesmas angústias? Qual relação as escolas reconhecem entre infância e Ensino Fundamental? Quais ideias acerca de infância e educação embasam suas práticas? Como organizam um currículo de maneira a não segmentar a infância?

Fora da Universidade de São Paulo, observei com atenção os relatos de colegas próximas. Muitas vezes, vi as crianças serem expostas: "Essa criança não está pronta para o Ensino Fundamental! Ela só quer saber de brincar! Agora não dá mais tempo de brincar, eles têm que aprender!!! Olha só, ainda não sabe nem achar a página da apostila! E olha que já está no segundo ano"; ou, então: "Uma hora você vai cansar de ser professora de criança e vai querer ficar só com o Ensino Fundamental. Eu já estou muito cansada, não tenho paciência para trabalhar com criança, não. Fazer desenhinho, trocar fralda, lidar com mãezinha é coisa para Educação Infantil". Nesse "entrelugar", também vi muitas professoras de Ensino Fundamental sendo julgadas pelas professoras de Educação Infantil: "A gente tem todo um trabalho criativo, afetivo, e depois eles vão para 'lá' e destroem tudo, vão ter que fazer prova decorada"; ou: "A gente tem que acelerar aqui, porque senão, depois, as professoras de Ensino Fundamental que não querem ter trabalho, querem receber as crianças prontas, ficam fazendo nossa orelha arder"; ou, ainda: "Coitadas dessas crianças, vão sofrer no Ensino Fundamental", "no Ensino Fundamental elas aprendem. Na marra, mas aprendem!".

Dentro de uma mesma categoria de profissionais (pedagogas), uma séria separação: sobre as professoras de Educação Infantil recaem representações de uma atuação "esvaziada" tecnicamente, dividida entre as "questões de cuidado" e as consideradas de ordem efetivamente "pedagógica"; sobre as professoras de Ensino Fundamental, representações de uma atuação extremamente "técnica", sem tempo para a brincadeira ou o trabalho afetivo com as crianças e com as famílias. Nos dois espaços, a criança e o conhecimento são tidos como categorias abstratas, nem sempre com base em reflexões sobre uma cultura escolar que favoreça a aprendizagem das crianças de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental passou a ser meu foco de problematizações: como professora, ao mesmo tempo em que não quero crianças na Educação Infantil enfileiradas, sendo preparadas para o Ensino Fundamental, estabelecendo uma relação obediente e empobrecida com o conhecimento de mundo, também não posso querer, no Ensino Fundamental I, crianças enfileiradas, sendo preparadas para o Fundamental II, repetindo as marcas de um ensino autoritário, estabelecendo uma relação obediente e empobrecida com o conhecimento escolar. Estamos, dos dois lados, falando de crianças – na condição de pedagogas, o trabalho com a infância na escola (seja de Educação Infantil, seja de Ensino Fundamental), especifica nossa ação.

Portanto, a pesquisa de Mestrado desenvolvida ocupou-se da discussão sobre o currículo vivenciado pelas crianças brasileiras no Ensino Fundamental, em um contexto em que a escola acolhe, pelo menos, cinco anos de sua infância. Cotejando documentos curriculares e elementos oriundos de pesquisa bibliográfica mais ampla sobre as definições legais acerca desse nível de ensino, buscou-se explicitar algumas pistas sobre o lugar da infância na vida escolar, a partir da escuta das crianças, na tentativa de contribuir com discussões que tragam mais elementos sobre o currículo proposto pela escola durante os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo a ideia de que "a ampliação do Ensino Fundamental só poderá ser considerada se for para promover a infância na escola" (GESSER, FURTADO, 2013, p. 49).

Introdução

A antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental e a consequente ampliação dessa etapa de ensino para nove anos (BRASIL, 2005)[2] são certamente temas provocadores, por conferirem centralidade à responsabilidade do sistema educacional brasileiro pela escolarização de crianças e jovens (BRASIL, 1988)[3]. As análises sobre o contexto político e educacional no qual essas mudanças foram se estabelecendo apresentaram, nos últimos dez anos, discussões sobre:

- a influência internacional no planejamento dos objetivos para a educação básica, sobretudo para os anos de escolarização fundamental, visando o cumprimento de metas de qualidade total inspiradas em princípios empresariais (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011);
- o direito à educação – "no limite do atual modo de produção" (FLACH, 2015, p. 740) –, tomado como possível fator contribuinte para a transformação social, ainda que esse direito seja consolidado via antecipação da escolarização das crianças oriundas das classes populares;
- o compromisso das pesquisas em educação com o estudo da efetivação das políticas públicas nas escolas, visando que os processos escolares alcancem patamares cada vez mais elevados de qualidade social (SILVA, CAFIERO, 2011).

Considera-se que esta pesquisa se liga aos dois últimos campos de discussão citados. Inserida no campo dos estudos curriculares, ela interroga a forma pela qual as crianças representam as suas experiências escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos prevê modificações curriculares para esse nível de ensino, a fim de valorizar o direito à educação com qualidade social e as múltiplas infâncias e adolescências dos alunos (BRASIL, 2010).

A ideia de que o currículo "é construído num cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados" (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 123), sendo necessárias pesquisas que investiguem o "currículo tal como se expressa na prática

---

[2] A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, determina que o ingresso obrigatório das crianças no Ensino Fundamental deve se dar aos 6 anos. Antes disso, o ingresso no Ensino Fundamental deveria ocorrer a partir dos 7 anos.

[3] Educação como direito fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988.

escolar" (SAMPAIO, 2004, p. 42), norteia este estudo. Compreende-se que a maneira como a escola organiza seu currículo responde, ao mesmo tempo, às prescrições oficiais – o que Gimeno Sacristán (1988) chama de *currículo prescrito* – e às experiências dos sujeitos que estão dentro da escola, com vistas a criar condições favoráveis à aprendizagem – ou o *currículo em ação*. Em outros termos, visto de dentro da escola, o currículo é "aquilo que é proposto para ser atingido, o que se prioriza de fato, o que se delineia como conhecimento escolar e as condições em que se realiza a aprendizagem" (SAMPAIO, 2004, p. 21).

A perspectiva deste trabalho apoia-se na desenvolvida por Sampaio e Galian (2015, p. 28), as quais, interessadas em compreender o *currículo real*, apontam que as alterações nos tempos escolares – tal como a ampliação do Ensino Fundamental – exigem "que [a escola] se organize em uma nova configuração, em que se alterem tempos, espaços, estrutura de trabalho dos professores e, nessa rede de relações, o currículo, sua organização e seu desenvolvimento".

Por esse caminho, valeu-se da necessidade de estudar a escola moderna, especialmente porque a medida em questão configurou-se como diretamente relacionada à melhoria da qualidade do ensino público, historicamente marcado pela desigualdade na distribuição do conhecimento escolar (LIBÂNEO, 2012; DANTAS e SPOCHIADO, 2015). Valoriza-se, portanto, o fato de que as crianças estão na escola sob a expectativa de que estejam em relação consistente com o conhecimento escolar, entendendo esse espaço como "a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças e jovens e adultos no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade" (TAFFAREL, 2013, p. 130).

No mesmo sentido de defesa da experiência escolar em sua especificidade e em busca do direito pleno de aprendizagem de todos, este trabalho aproxima-se teoricamente dos posicionamentos de Bernard Charlot (1979; 2000; 2009), que se preocupa com o estudo dos processos formativos construídos durante a escolarização, fortalecendo, ou não, o que o autor chama de "relação dos sujeitos com o saber", entendendo-a como constituinte do próprio processo de ser e tornar-se sujeito. Ou seja, "a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender" (CHARLOT, 2000, p. 80), no espaço específico da instituição escola, entendida pelo autor como responsável por transmitir às crianças "modelos explicitados e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros, mais

esquematizados, do que aqueles que a criança adquire através de contato social direto" (CHARLOT, 1979, p. 19).

Questionando o determinismo sociológico[4], o autor aponta que a relação com o saber constitui o sujeito como ser humano, e este sujeito torna-se homem na relação com outros seres humanos, por meio desses processos de apropriação do mundo e de contínua reconstrução de si mesmo. Sendo assim, o conceito de sujeito fundamenta o estudo de uma "relação com o saber":

> Um sujeito é:
> – um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e ao agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; – um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; – um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.
> Esse sujeito:
> – age no e sobre o mundo; – encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; – se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 34).

Pensar sobre a escola, nesse sentido, significa pensar sobre um lugar específico, habitado por sujeitos que se inter-relacionam (professores, alunos) e cuja condição singular está em torno da capacidade (e necessidade) de aprender, bem como pensar em processos que garantam aprendizagens também específicas. A educação escolar, portanto, difere de outros processos educacionais, assim como o processo de aprendizagem dos sujeitos, enquanto alunos da escola, também difere de outros processos de aprendizagem presentes em seus cotidianos. Sendo assim, a "relação com o saber", na escola, é uma relação específica, sem deixar de ser social – "a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber" (CHARLOT, 2000, p. 47).

[4] Charlot (2000) aponta que teorias sociológicas, como a teoria da reprodução, proposta por Bourdieu e Passeron, negam a possibilidade de diferenciação social do sujeito por meio das experiências formativas as quais ele tem acesso (incluindo as experiências escolares), pois, sob essa análise, a origem social da criança seria a causa do seu fracasso escolar. Ou seja, o determinismo sociológico leva a crer que essa origem necessariamente anularia (ou fortaleceria) dada relação com o saber.

É preciso, portanto, analisar a contribuição escolar à construção dessa relação com o saber, compreendendo-o como uma criação humana e social. Essa compreensão pode, potencialmente, modificar a atividade do sujeito no e sobre o mundo:

> [O saber] É criado historicamente pela espécie humana, em condições sociais determinadas. O saber é uma criação humana e social. É uma das consequências da atividade humana de transformação do mundo. O saber não é registro passivo da estrutura íntima do universo. É o produto de um pensamento humano que cria instrumentos (conceptuais e técnicos) que lhe permitem compreender melhor o mundo e agir melhor sobre ele (CHARLOT, 1979, p. 280).

Nesse sentido, esta pesquisa não busca necessariamente responder ao que "é" o currículo, mas procura compreender em que medida as práticas escolares presentes no dia a dia da escola oferecem elementos para pensar sobre a infância das crianças matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos, considerando-o como essencial para a construção do que Charlot nomeia como "relação com o saber" – e é, portanto, este conceito que norteia esta pesquisa. Dessa forma, assume-se como objetivo geral contribuir com elementos para aprofundar as reflexões sobre o currículo proposto para o Ensino Fundamental de nove anos visto na relação com as infâncias, tomando por base aquilo que as crianças escolhem como elementos identificadores da escola e de suas práticas.

Privilegiam-se as crianças como sujeitos centrais na pesquisa por se concordar com Sarmento (2011) ao anunciar que a ressignificação dos processos de aprendizagem depende do entendimento da especificidade da infância e do entendimento da criança como sujeito. Na busca por métodos de investigação que possibilitassem o conhecimento e a valorização da infância e da criança elegeu-se a fotografia como instrumento metodológico capaz de convidar as crianças a elaborar, investigar e criar representações acerca de suas experiências escolares. Gobbi (2012), ao utilizar a fotografia produzida por crianças, afirma que as imagens se revelam resultado de um rico processo de criação, envolvendo posicionamento crítico por parte das crianças diante do contexto a ser fotografado, constituindo atividade capaz de tornar visível a alteridade das crianças, ou seja, a afirmação de que elas interpretam a realidade da qual fazem parte, construindo suas próprias culturas.

Nos registros fotográficos das crianças, buscam-se, portanto, possíveis significados atribuídos pelas crianças às experiências escolares, bem como o espaço para a expressão das infâncias nas práticas escolares do Ensino Fundamental. Esses materiais – as imagens e os discursos dos sujeitos sobre as imagens – foram analisados em função da criação (ou

não) de condições favoráveis à aprendizagem, ou de uma "relação com o saber" (CHARLOT, 2000), levando em conta as articulações entre infância e escola e os direitos da criança nessa instituição: participar, brincar e aprender (QUINTEIRO, CARVALHO, 2007). É nesse sentido que, como objetivos específicos, destaca-se o interesse por compreender como as culturas infantis[5] se manifestam dentro da escolarização formal e a busca por elementos que elucidem as relações que as crianças estabelecem com o conhecimento escolar.

As análises, portanto, apoiaram-se nos referenciais teóricos de Sacristán (1998; 2005) e Charlot (1979; 2000; 2009), com os conceitos de currículo e relação com o saber; Sarmento (2005; 2011) e Corsaro (2009), na discussão sobre o currículo a partir de um conhecimento específico sobre infância; e Gobbi (2011; 2012), provendo os fundamentos da pesquisa com crianças utilizando a fotografia como recurso metodológico. Para categorizar os dados, enfatizam-se os direitos fundamentais das crianças na escola de Ensino Fundamental, apontados por Quinteiro e Carvalho (2007). Busca-se, dessa maneira, olhar para a escola em função do seu potencial para a criação de condições favoráveis para a aprendizagem, na interface infância-escola, valorizando a escuta das crianças.

Constituindo uma abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica sobre a temática, análise que incidiu sobre documentos de produção oficial a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a realização de rodas de conversa[6] com crianças de uma escola pública da rede municipal de São Paulo, tomando como ponto de partida fotografias produzidas por elas em e sobre seu cotidiano escolar.

Como etapa fundamental para a contextualização da pesquisa, o levantamento da produção acadêmica relacionada à temática escolhida evidenciou o espaço para aprofundamento das reflexões sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Assim, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no Banco de Dissertações e Teses do

---

[5] Entende-se cultura infantil, com base em Delalande (2009, p. 24), como "a transmissão e transformação das brincadeiras, suas regras, do universo de ficção no qual as crianças mergulham, das práticas de linguagem, etc.". No desenvolvimento do texto são trazidos mais elementos para ampliar a definição desse conceito.

[6] Nomeamos como "rodas de conversa" as entrevistas semiestruturadas que se assemelham a uma conversa organizada a partir de um roteiro que comporta uma flexibilidade, ao abrir espaço para a emergência da singularidade da relação entrevistado-entrevistador. Nela, o entrevistado tem liberdade de expressar aquilo que sente sobre as questões levantadas, tendo o mesmo direito de emitir perguntas e revelar incertezas. Confiamos que nomear como roda de conversa garantiria um acesso mais próximo às construções das crianças do que utilizando a expressão adulta: "entrevistas semiestruturadas".

Dedalus/USP e no Scielo, partindo da busca pelos descritores "Ensino Fundamental de nove anos", entre 2005 e 2016, foi possível identificar o que as pesquisas no campo da educação apontam a respeito da mudança no Ensino Fundamental, prevista pela Lei nº 11.274/2006. Fica claro, por exemplo, que esses estudos concentram-se prioritariamente na análise do currículo do 1º ano, ou seja, poucos pesquisadores se debruçaram sobre os demais anos do Ensino Fundamental, o que poderia gerar avaliações e redefinições em torno do currículo de todo esse segmento da escolarização[7].

Entre as pesquisas que focalizam o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, fica evidente uma preocupação com o espaço contraditório reservado ao brincar no Ensino Fundamental (MOYA, 2009; LEMES, 2014) e o trabalho sistemático em torno da alfabetização (POROLONICZAK, 2001; BORTOLACI, 2015) – com poucas investigações tanto em torno das outras áreas no currículo do 1º ano quanto sobre o currículo proposto para os anos seguintes. Sobre o espaço destinado à brincadeira, as conclusões desses estudos, mesmo sendo realizados em anos e espaços diferentes, mostram que se cria um "universo paralelo" para as crianças de 6 anos viverem seu tempo de brincar. Entre as estratégias encontradas pela escola para fazer isso, algumas salas de 1º ano contam com "cantos" para a brincadeira; outras escolas reservam um parque exclusivo para as crianças de 1º ano. No entanto, ao questionar a visão das professoras, por exemplo, sobre as medidas encontradas, a pesquisa de Lemes (2014) aponta para a falta de clareza sobre o brincar dentro do currículo do 1º ano, sendo utilizado principalmente para "preenchimento de tempo" ou como um momento de descanso entre as atividades propostas.

Sobre o trabalho sistemático em torno da alfabetização, Bortolaci (2015, p. 150), ao analisar o trabalho com o currículo do 1º ano, no que tange à criação de melhores condições para o trabalho com a alfabetização, aponta para a necessidade de uma discussão sobre o Ensino Fundamental de nove anos para além do 1º ano, afirmando que "é preciso contemplar estratégias de irradiações e articulações entre os anos iniciais de alfabetização [...] assumindo uma proposta afinada ao regime de ciclos". Adiante, afirma que pensar o Ensino Fundamental nesse contexto significa "contrapor-se ao equívoco comum de que a entrada na escola precisa representar perda das subjetividades da

[7] Reforça-se a necessidade de reavaliar a escola de Ensino Fundamental de nove anos, visto que obrigatoriamente os municípios receberam, no máximo em 2010, o primeiro grupo de crianças de 6 anos no 1º ano, as quais finalizaram em 2015 os cinco anos iniciais, passando, em 2016, para o 6º ano. No entanto, Ferraresi (2015) aponta que o número de pesquisas aumenta imediatamente após a implantação e diminui a partir de 2015.

infância" (BORTOLACI, 2015, p. 151), sendo necessária uma reorganização do trabalho escolar, buscando novas relações das crianças com o conhecimento. Concorda-se com a pesquisadora, que salienta o despreparo das escolas de Ensino Fundamental para acolher crianças em suas múltiplas infâncias, sendo necessárias pesquisas que, como esta, se dediquem a compreender como as culturas infantis se manifestam dentro da escolarização formal e fazer que o conhecimento produzido instigue reflexões sobre a maneira pela qual a escola de Ensino Fundamental organiza seu currículo para acolher as crianças em suas infâncias.

Nesta leitura, a reforma política em questão, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, induziu o investimento em estudos sobre a infância no 1º ano (em especial, pesquisas sobre o brincar e sobre as práticas pedagógicas), o que potencialmente permitiria ampliar a discussão para os anos seguintes. Antes da entrada das crianças de 6 anos, problematizar a brincadeira e outros elementos que configuram a infância e o espaço da criança dentro do Ensino Fundamental parecia uma discussão pouco presente[8]. Isso enfatiza a necessidade de investigar "a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os sujeitos sociais de crianças em alunos" (MOTTA, 2010, p. 157) ou, como defende Amaral (2009), reforça a necessidade de rever o espaço da criança dentro da escola de Ensino Fundamental. Como também indica Motta (2011), entende-se "que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos" (p. 171).

A produção levantada contribuiu com a pesquisa desenvolvida ao enfatizar o trabalho com a infância e suas especificidades para além da Educação Infantil. Esses estudos destacam, também, a pouca ênfase que recebe a temática da infância na escola, quando se fala dos cinco anos que compõem o início do Ensino Fundamental. Nesse ponto, reafirma-se a necessidade de pensar a criança a partir do que elas nos mostram como relevante durante esse processo de escolarização.

A leitura dos trabalhos levou, portanto, a questionar: quais sujeitos das escolas vêm sendo ouvidos no processo de produção de conhecimentos no campo da Educação? Quais sujeitos são priorizados nas pesquisas diante de uma reforma política de antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental?

[8] Também a pesquisa de Silva (2012), que analisa o documento "Passo a passo no processo de implantação", publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, e as falas de professoras de 1º, 2º e 3º ano, evidencia a maior mobilização nas escolas em torno da temática da infância, a partir da chegada das crianças de 6 anos.

A quantidade de pesquisas que valorizam a escuta dos professores que assumem as turmas de 1º ano demonstra que esses têm sido considerados os principais "porta-vozes" do processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos[9]. Esse dado sugere uma tendência de as pesquisas acadêmicas considerarem prioritariamente os adultos como fontes de informação empírica.

Sobre as pesquisas a respeito da ampliação do Ensino Fundamental e que envolvem a escuta das crianças, é interessante perceber que existem as que ressaltam a voz das crianças de 5 e de 6 anos (MAGALHÃES, 2014), mas apenas duas entre as consultadas optam pela escuta das crianças de outros anos do Ensino Fundamental (ABREU, 2009; PAULINO, 2016). Esses tipos de abordagem permitem interrogar até que ponto as pesquisas empíricas produzidas até o momento tendem a valorizar a voz da "criança", mas calar a voz do "aluno" conforme ele vai avançando em seu processo de escolarização.

Confere-se centralidade no levantamento da produção às pesquisas que, como esta, buscam colocar as crianças como sujeitos centrais – "valorizar sua [das crianças] participação desde o início dá coerência à crença de que elas têm muito a nos ensinar" (SILVA, 2014, p. 14). No mesmo sentido defendido neste trabalho, Silva (2014) afirma a relevância de estudos que valorizem a função social da escola e a participação e a expressão das culturas infantis; afinal, para a pesquisadora,

> para que o 1º ano dê conta de tamanho desafio [interligar Educação Infantil e Ensino Fundamental], é preciso que as escolas analisem as propostas pedagógicas e a organização curricular de todo o Ensino Fundamental. Não é uma questão apenas de mudança de nomenclatura, mas um aprendizado sobre a criança, suas culturas e sobre a Educação Infantil. É importante que a palavra "novo" seja incorporada nas maneiras de realizar a mediação pedagógica, na organização dos espaços e tempos e nas escolhas de conteúdos. [...]. É urgente questionar sobre a maneira que os adultos e crianças se relacionam na escola, e questionar em que medida este aspecto influencia em sua aprendizagem, considerando que esta instituição tem o legado e as possibilidades de formar pessoas críticas, criativas e autônomas para viver os desafios da contemporaneidade (p. 201).

[9] O levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Capes aponta que, entre as 48 pesquisas consultadas, 16 dedicam-se à escuta dos professores de 1º ano. Os dados de 12 pesquisas advêm de depoimentos de outros adultos envolvidos com a escola, e apenas seis estudos escutam as crianças (entre estes, apenas dois focalizam crianças para além do 1º ano). Outras 14 pesquisas priorizam a análise de documentos – emitidos por órgãos nacionais, municipais, pelas escolas – ou efetuam a revisão do conhecimento já produzido.

Entre as pesquisas mais recentes da área, destaca-se a tese defendida por Paulino (2016), que também ultrapassa os limites dos estudos que, até então, haviam focalizado a análise em torno da entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Sua pesquisa contém um detalhado resgate dos aspectos históricos que contextualizam a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, destacando as decisões político-administrativas assumidas pelo município de São Paulo, com o objetivo de traçar comparações referentes à quantidade de matrículas que derivam dessa ampliação e à qualidade da educação, com base na análise das orientações pedagógicas centrais e do cotidiano de uma escola paulistana. Analisando essas orientações, o pesquisador traz uma contribuição inovadora ao inter-relacionar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com outras iniciativas políticas, como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O pesquisador estabelece uma relação direta entre cumprir o disposto pelo PNAIC[10] (que coloca como "meta" alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, no 3º ano do novo Ensino Fundamental) e ampliar-se esse segmento para nove anos – um ano a mais na escola visaria, justamente, "servir" ao disposto pelo PNAIC. No entanto, sem um trabalho sistemático de revisão do lugar da criança e do conhecimento dentro do Ensino Fundamental, essa e outras políticas podem, ao contrário do que anunciam, contribuir para o "fracasso escolar" e para a continuidade de uma histórica dualidade já há muito constatada no sistema brasileiro: a escolarização formal vai "afunilando" o caminho de acesso para os sujeitos, sendo destinado aos menos favorecidos economicamente apenas os "saberes mais básicos" dos anos iniciais (PAULINO, 2016). Analisando os índices de reprovação no 3º ano, o autor afirma:

> Consideramos que o Ensino Fundamental de nove anos e suas quantidades não contribuíram para a superação desta qualidade perversa do sistema educacional brasileiro. E as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono nos fornecem um resultado de reprovação considerável e sistemático no 3º ano, uma qualidade originada das quantidades (condições) estabelecidas pelo PNAIC, num retrocesso de valorização dos ideais de reprovação escolar (PAULINO, 2016, p. 404).

Para o pesquisador, faz-se necessário compreender a escola de Ensino Fundamental em sua extensão de nove anos, para investigar os processos passíveis de

[10] Segundo o MEC, "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental". Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 4 jul. 2017.

reais problematizações, dentro da lógica que também se propõe aqui, ao tentar compreender melhor as oportunidades educativas existentes nessa etapa da educação básica, em uma perspectiva de valorização das relações que as crianças constroem com o saber, no espaço que acolhe suas infâncias:

> [...] há necessidade de pesquisas e estudos que possam ir além do processo de implementação [do Ensino Fundamental de nove anos], um avanço ao centralismo ou predominância de verificações sobre o 1º ano do EF9. Provavelmente, a academia não esgotou todas as pesquisas e estudos sobre o que se tem passado com as crianças de 6 anos ao fazerem parte do Ensino Fundamental e a escolarização; porém, podemos considerar que é preciso pensar a Educação da Infância e que esta não termina quando acaba a Educação Infantil (PAULINO, 2016, p. 402).

As problematizações identificadas no levantamento da produção acadêmica permitem ressaltar a relevância da pesquisa que originou esta dissertação de Mestrado: é preciso pensar no Ensino Fundamental de nove anos e na garantia de tempos, espaços e propostas pedagógicas que valorizem a infância para além do 1º ano, o que evidencia uma lacuna na produção de conhecimento da área. Gesser e Furtado (2013), ao também apontarem essa necessidade, afirmam a ideia de que "esta política [possa] se constituir em uma possibilidade de a escola vir a se constituir em um espaço que entenda a infância como condição de ser criança" (p. 48), desde que não só as crianças de 6 anos sejam incluídas no Ensino Fundamental mas, principalmente, que existam mudanças estruturais no modo de conceber a sua aprendizagem na escola, aliadas a investimento financeiro por parte dos órgãos competentes que efetivamente viabilizem mudanças estruturais e de formação dos profissionais da escola em torno de compreensões sobre as singularidades infantis. Isso, para as autoras, propiciaria oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Diante dessas considerações oriundas do levantamento é interessante resgatar o que diz Gimeno Sacristán (2005), quando aponta que as preocupações dos pesquisadores em educação variam em relação a algumas temáticas de pesquisas, concentrando-se nelas em diferentes períodos, pois "nossa atenção oscila, vamos e voltamos sobre o mesmo, embora a partir de linguagens e perspectivas diferentes" (p. 12). Assim, é possível perceber que a primeira questão recorrente nos estudos é de ordem curricular, sobretudo relacionada às decisões envolvendo a organização dos conteúdos relacionados à alfabetização nos anos iniciais; temas relacionados à infância para além do 1º ano não

aparecem – as pesquisas evidenciam "a emergência de um novo objeto discursivo: a criança da Educação Infantil, agora aluna do Ensino Fundamental" (MARCELLO, BUJES, 2011, p. 61), mas, embora perpasse as considerações de outras investigações, a questão da infância para além do 1º ano não é tomada como temática.

Nesse panorama, tem ênfase a falta de organização da escola para receber as crianças de 6 anos e para reestruturar aspectos do currículo do Ensino Fundamental, tais como a formação de professores, a distribuição dos conteúdos, os parâmetros de avaliação, entre outros. No entanto, a nosso ver, não focalizar a infância na discussão sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental reduz a complexidade da temática. Corrobora-se a opinião de Gimeno Sacristán (2005, p. 12), quando afirma que:

> Em muitos casos, a aparente falta de atualidade de um tema ou problema é explicada, simplesmente, por essa sensação de naturalidade que as situações, as pessoas e as vivências na vida cotidiana provocam em nós. Ao estarmos acostumados com sua presença, esta pode nos impedir de pensar que poderiam ter sido de outra maneira, que realmente foram e terão outra aparência ou presença, que poderiam ter outro significado para nós e que deveríamos ter nos conduzido de outro modo em relação a elas.

Assim, de acordo com o intuito afirmado pelo autor, de estranhar aquilo a que estamos acostumados, apresenta-se a pergunta central que guia a pesquisa: Como as infâncias estão sendo vividas na escola de Ensino Fundamental, nesse momento de redefinição curricular? E, mais especificamente, o que revelam as crianças sobre a escola e o currículo proposto no Ensino Fundamental de nove anos?

Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em três frentes que dialogam entre si: No Capítulo 1, discutimos o contexto político e educacional no qual a reforma de ampliação do Ensino Fundamental está inserida, apresentando os documentos que orientam o currículo prescrito; no Capítulo 2, apresentamos o percurso metodológico e o caminho trilhado na construção dos dados; no Capítulo 3, com base em referencial teórico ligado aos temas currículo, conhecimento escolar e infância, analisamos os dados construídos. Nas Considerações finais, destacamos tanto os elementos encontrados no percurso da pesquisa, que contribuem na busca por responder à pergunta central, quanto os limites do

estudo desenvolvido, apontando caminhos que possivelmente podem aprofundar a discussão iniciada neste estudo.

1 - Relações entre a infância e o currículo prescrito para o Ensino Fundamental de nove anos

A temática de pesquisa, ao tecer reflexões sobre o currículo e a maneira como é desenvolvido na escola, aponta para a defesa da escola pública – e, mais especificamente, "parte-se do pressuposto de que a escola pública faz sentido na medida em que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes de compreensão de mundo" (SAMPAIO, 2004, p. 25). Dessa maneira, nos preocupamos com as relações entre as dimensões do currículo em processo, em especial o *currículo prescrito* e o *currículo em ação* (GIMENO SACRISTÁN, 1988), pois compreendemos que pesquisas que relacionam escola e currículo são necessárias, dada a complexidade na lógica do seu desenvolvimento. Aqui, reconhecemos como currículo prescrito os documentos curriculares de produção central, e como currículo em ação, a imersão das orientações dos documentos centrais na realidade da escola, ou seja, a maneira como os professores e as professoras "dão vida" a esses documentos, colocando seus princípios em ação (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 106).

Considerando o contexto da Lei nº 11.274/2006, tratar o currículo significa, nesta pesquisa, identificar o percurso que tem sido realizado dentro de uma escola pública do município de São Paulo diante das normatizações oficiais, bem como o cotidiano das crianças que, ao seguir/vivenciar o *currículo prescrito* trazido para o âmbito da escola, ressignificam-no no campo da ação. Como explicita Charlot (2000, p. 28), as relações com o saber estão situadas em tempos e espaços sociais que precisam receber a atenção dos pesquisadores ocupados com estudos sobre a escola para que seja possível compreender o contexto da aprendizagem.

Assim, neste capítulo, analisa-se o contexto da mudança educacional proposta e o teor de dois documentos curriculares – o de âmbito federal e o do município de São Paulo, onde a pesquisa foi desenvolvida –, a fim de contextualizar a fala das crianças envolvidas na pesquisa. O objetivo não é reconstruir a política em questão, perpassando todas as orientações normativas e todos os documentos emitidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, visto que este trabalho, extremamente relevante para a construção de conhecimentos acerca do tema, já foi objeto de outras pesquisas acadêmicas (FERRARESI, 2015; PAULINO, 2016). Procura-se resgatar pontos relevantes para a contextualização da política de ampliação obrigatória do Ensino Fundamental para nove anos e, em seguida, analisar os documentos curriculares com

vistas a identificar o teor da mudança proposta nas orientações oficiais para o trabalho da escola, especificamente no que tange ao trato com a infância.

1.1 O direito à escolarização via antecipação do Ensino Fundamental

Durante a década de 1980[11], as políticas de ampliação dos anos de escolarização obrigatória foram influenciadas por políticas de financiamento do setor social pelo Banco Mundial, com interesse em exercer mais controle sobre os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (TORRES, 2007; CORAGGIO, 2007; FONSECA, 1997). Nesse sentido, pesquisas evidenciaram que desde o final da década de 1970 e durante a década de 1980 o Banco Mundial passou a traçar ações que privilegiaram o ensino de nível fundamental (sobretudo os quatro anos iniciais), com vistas a "assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo" (FONSECA, 1997, p. 232). A prioridade depositada sobre esses anos da educação básica, na visão do Banco, era justificada pela necessidade de "produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação" (BANCO MUNDIAL, 1992 apud FONSECA, 2007, p. 233).

O contexto político e educacional de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos expressa, portanto, o interesse em universalizar o acesso à escolarização obrigatória, em associação às políticas públicas de assistência social, mais relacionadas à visão compensatória, de modo a atender as classes menos favorecidas e oferecer-lhes, a partir da escola, a chance de preparo para as demandas da sociedade moderna (FLACH, 2015).

Flach (2015) resgata as últimas décadas de decisões em torno da ampliação da oferta da educação obrigatória para afirmar que essas estiveram presentes desde 1960[12] e antecederam debates sobre a qualidade e a organização curricular da escola – o que ganhou espaço nas discussões internacionais apenas a partir dos anos 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Ainda assim, a pesquisadora aponta que discussões relacionadas ao currículo e à formação dos professores ficaram secundarizadas

[11] A legislação educacional brasileira traz, em seu histórico, leis que apontam para a ampliação do tempo de escolarização obrigatória. Entre essas, a Lei nº 4.024, de 1961, estabelece quatro anos de ensino fundamental obrigatório às crianças a partir de 7 anos. No mesmo período, o Brasil assumiu o compromisso de ampliar para seis anos o ensino fundamental obrigatório (Acordo de Punta Del Este e Santiago) e, na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 organizou o 1º e 2º graus e definiu oito anos de ensino fundamental obrigatório, com matrícula aos 7 anos.

[12] A pesquisadora aponta como referência os Acordos de Punta Del Este e Santiago, ocorridos em 1961, e a Conferência de Santiago, de 1962.

diante da necessidade de "ampliação do tempo escolar, seja em número de anos, dias letivos e permanência dos alunos no contexto escolar em situações de 'suposta' aprendizagem" (FLACH, 2015, p. 743). Ela destaca que a década de 1990 trouxe mudanças significativas quanto à concretização dos ideais de priorização dos investimentos no Ensino Fundamental; no entanto, "a ampliação do acesso não foi acompanhada por políticas locais de melhoria do ensino oferecido, ocorrendo o aprofundamento da distância entre quantidade de alunos atendidos e qualidade do ensino oferecido" (FLACH, 2015, p. 747).

Para além da frágil discussão em torno da quantidade de matrículas e da qualidade no atendimento escolar, o contexto da mudança educacional proposta aponta para o direito à escolarização sendo concretizado via antecipação do acesso ao Ensino Fundamental. No início dos anos 2000, com o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), o objetivo de antecipar para os 6 anos a entrada das crianças no Ensino Fundamental foi anunciado, tendo como um dos argumentos a seu favor o fato de se buscar a equiparação com outros países da América Latina, que já teriam as crianças de 6 anos matriculadas nessa etapa da educação básica. Com essa afirmação, no entanto, o governo teria desconsiderado que os direitos da população "poderiam estar sendo lesados no processo contraditório de ampliação do Ensino Fundamental/redução da Educação Infantil" (FLACH, 2015, p. 2015). Isso porque a Educação Infantil já havia sido garantida como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996). Assim, o direito à educação, garantido por essa lei, ficou comprometido diante de soluções que viabilizaram apenas o aumento de matrículas no Ensino Fundamental, o que foi reforçado com a Lei nº 11.274/2006, que atrelou o direito à educação à antecipação da escolarização, em detrimento de discussões sobre o acesso e a qualidade da aprendizagem na escola básica, desde a Educação Infantil.

Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011), a ampliação do Ensino Fundamental é resultado de políticas de atendimento de visão compensatória, na tentativa de "preparar" as crianças de classes populares para os desafios da escola básica; assim, estar um ano antes na escola seria uma oportunidade para alcançarem hábitos escolares já conquistados por crianças das classes mais favorecidas. Também concordamos com as pesquisadoras, considerando as lacunas dos documentos norteadores no que tange à ausência de orientações sobre as ações que preconizam, na ideia de que a concretização do atendimento pedagógico às crianças de 6 anos nas escolas de Ensino Fundamental sustenta, em uma face, o descompromisso do Estado com políticas que atendam à

Educação Infantil (os próprios documentos de orientação não enfatizam o direito à educação das crianças de 6 anos inseridas na Educação Infantil, sublinhando que a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental é que efetivaria tal direito); em outra face, os questionamentos sobre as reais origens dessa proposta política. Isso porque, para além de debates educacionais, a decisão político-administrativa[13] estaria relacionada à necessidade de acelerar o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental, o que de fato aconteceu, pois sobretudo os municípios com menores rendas visavam, naquele momento, receber verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)[14]. As autoras apontam que:

> é pertinente considerar que a proposta da redução da idade de matrícula no Ensino Fundamental para 6 anos passou a ser gestada a partir da consolidação do processo de municipalização, quando então os municípios se conscientizaram de que o custo real desse processo era muito mais alto do que o indicado pelas projeções financeiro-contábeis iniciais. Soma-se a esse fato a exclusividade de financiamento para o Ensino Fundamental com os recursos do Fundef. Assim, a matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental, que se inicia em algumas redes de ensino antes das Leis Federais nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06, pode também ser compreendida no marco do Fundef (p. 39).

Na análise das pesquisadoras, essa aceleração no processo de ampliação do Ensino Fundamental resultou, entre outros fatores, em planos municipais de educação reorganizados às pressas, sem compromisso com a reformulação de aspectos considerados básicos, tal como a definição da quantidade de alunos por turma nos grupos de crianças de 6 anos (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011). Acrescentamos a isso outro aspecto essencial: a reorganização das propostas curriculares.

Em 2005, a Lei Federal nº 11.114 determinou a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, porém não regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, o que só foi efetivado em 2006, com a Lei Federal nº 11.274. Esta, em seu Artigo 50, definiu como obrigatória a matrícula de crianças aos 6 anos e estabeleceu para 2010 o prazo para a sua efetivação pelos municípios e Distrito Federal.

---

[13] O Artigo 87 da Lei nº 10.172/2001, em sua Meta 2, determina que a matrícula das crianças de 6 anos poderia ser feita desde que todas as crianças de 7 anos estivessem matriculadas. Com essa lei, houve a sinalização para a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, o que se torna meta progressiva explícita no Plano Nacional de Educação.

[14] O Fundef vigorou entre 1998 e 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.

Campos, Campos e Rocha (2007) resumem os argumentos governamentais que embasam a nova ampliação do Ensino Fundamental:

> a) Compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro, desde os anos de 1990, expressos em metas a serem cumpridas nacionalmente, com especial destaque para aquelas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. b) Grande número de crianças de seis anos já frequenta o ensino fundamental, estratégia esta adotada pelos municípios como meio para ampliar as receitas oriundas do Fundef, uma vez que os recursos financeiros deste vinculavam-se às taxas de matrículas no ensino fundamental. c) Redução das desigualdades sociais – se as taxas de inserção de crianças na pré-escola ou nas etapas finais da educação infantil são mais elevadas, sua distribuição é bastante desigual, quer se considere as diferentes regiões do país ou mesmo diferentes cidades dentro de um mesmo estado. De modo geral, as crianças pobres são aquelas que menos acesso têm à educação obrigatória. d) Na perspectiva do item acima, a inclusão das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória pode criar condições de equidade entre as diferentes procedências sociais dando a todas as crianças melhores oportunidades educacionais; e) Acredita-se que ao assegurar melhores oportunidades educacionais, se atingirão indicadores mais equitativos no sistema educacional como um todo, favorecendo a permanência e o sucesso escolar das crianças. Nesse sentido, trata-se de uma medida de justiça social, na direção de uma escola de fato, inclusiva. f) Necessidade de compatibilizar os currículos e tempos escolares entre os sistemas educacionais dos diferentes países que integram o bloco econômico do Mercosul (IPEA, 2005; Fernandes, 2006). g) Declínio das taxas de fecundidade com o crescente decréscimo nas taxas de matrícula do ensino fundamental. Previsões apontam para a crescente ociosidade da infraestrutura destinada para este nível de ensino, o que inclui aspectos relacionados à composição do corpo docente (p. 5).

Neste ponto, vale destacar que os pesquisadores, sobretudo os que se dedicam às políticas públicas para a Educação Infantil, não entraram em concordância em relação a essa medida – se, por um lado, incluir as crianças de 6 anos em um sistema de educação obrigatória garante o direito à educação como direito público subjetivo, por outro lado, significa reduzir o investimento público na Educação Infantil, visto que a obrigatoriedade poderia ter se efetivado no âmbito das escolas de Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2009; CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006). Isso só é concretizado em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que estende a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos, garantindo essa etapa da Educação Infantil como direito público subjetivo, sendo o Estado responsável pela garantia de vagas.

1.2 O direito à infância via reorganização do Ensino Fundamental

Se, por um lado, reconhece-se que o direito à escolarização foi efetivado no Brasil via antecipação do acesso ao Ensino Fundamental, por outro lado, cabe estudar os documentos curriculares que preconizam o direito à infância pela reorganização do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é importante destacar que, do Plano Nacional da Educação (2001) até a concretização da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (2006), a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) abordou o assunto por meio de documentos que orientavam os profissionais da educação a respeito da política de ampliação.

As Orientações Gerais da SEB/MEC (BRASIL, 2004) defendem que a política de ampliação do Ensino Fundamental visa aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional de forma obrigatória, sendo esse acesso assumido como direito público subjetivo. Aponta que, em comparação com a rede particular, as crianças que frequentam a escola pública estão em desvantagem, pois aos 6 anos a escola particular permite a matrícula no Ensino Fundamental. Não contempla, entretanto, reflexões sobre como a infância é vivida por essas crianças na escola.

Segundo essas Orientações Gerais, a política de inclusão mediante antecipação do acesso da criança ao Ensino Fundamental teria o potencial de "contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar", o que exige, entre outras decisões, "conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos" (BRASIL, 2004). O trecho a seguir fortalece a relação que o documento central estabelece entre a política em questão e a ampliação de possibilidades de aprendizagem:

> O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004).

Sobre o sistema de ensino, o documento aponta a necessidade da reorganização de tempos, espaços e relações escolares com base em discussões que avaliem a qualidade do trabalho desenvolvido e, principalmente, a finalidade das rotinas que as escolas

adotam. Denunciando o que é caracterizado como um processo fabril que ocorre nas salas de aula, marcado pelo silêncio programado dos alunos, a fragilidade dos currículos e a organização rígida e disciplinar do trabalho dos professores, o documento enfatiza a urgência em construir novas formas de trabalho pedagógico em favor do aluno e de sua aprendizagem significativa. A passagem a seguir ilustra esse ponto de vista:

> É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país. É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.
> Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado (BRASIL, 2004).

A SEB/MEC afirma que lutar por uma escola inclusiva significa trabalhar com políticas de acesso e permanência dos alunos e com a reorganização do trabalho pedagógico na escola, por meio de políticas que incentivem "transformações significativas na estrutura da escola" (BRASIL, 2004). O documento destaca ainda que iniciativas em âmbito nacional já ocorrem, motivadas por essa nova discussão política e pedagógica, e retoma a legislação que orienta as transformações almejadas. De acordo com o documento, a interpretação do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, por exemplo, já anunciava que o processo educacional é construído nas relações que a comunidade escolar estabelece, firmando a escola como polo irradiador de conhecimento escolar e cultura. Portanto, a articulação comunidade-escola é vista como essencial ao se pensar a escola como instituição atuante na formação do cidadão.

Ainda focalizando a Lei nº 9.194/1996, o documento indica que seu Artigo 2º aponta para o desenvolvimento do educando como objetivo principal da educação e que esse deve ser, portanto, o quesito norteador da organização de tempos e espaços da unidade escolar. Assim, entre outras características, é frisada a necessidade de uma "gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), contemplando a ampliação do Ensino Fundamental", sendo essa política aliada ao comprometimento com o desenvolvimento dos educandos.

Afirma igualmente que a concretização da política depende, sobretudo, de reflexões sobre a criança de 6 anos e sobre o Ensino Fundamental, em um processo que demanda nove anos de trabalho escolar. Para a SEB/MEC, a criança de 6 anos ressignifica o mundo e o seu conhecimento por intermédio das experiências que estabelece com ele; essas vivências devem ser valorizadas em espaços e tempos curriculares que priorizem os aspectos específicos de seu desenvolvimento e trabalhem com a continuidade da construção de conhecimentos, aproximando progressivamente a criança da aquisição da linguagem escrita. A entrada no Ensino Fundamental deve significar uma continuidade das aprendizagens vivenciadas durante a Educação Infantil e uma ampliação das possibilidades de aprendizagem. O documento aponta que essas reflexões devem reconstruir o trabalho de gestores e educadores e estabelecer novas maneiras de organização do trabalho pedagógico. Sobre a organização do trabalho pedagógico, o documento da SEB/MEC ressalta que:

> [a escola] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004).

Assim, o Ministério da Educação orienta que as escolas contemplem em seu projeto político-pedagógico (PPP) estratégias que contribuam para o desenvolvimento das crianças e para as propostas da ampliação do Ensino Fundamental. Entre essas estratégias, destaca enfaticamente a elaboração coletiva do PPP da unidade, partindo de uma avaliação da escola, de modo a definir seus objetivos e metas. O projeto político-pedagógico deve assinalar, ainda, os resultados da escola e de seus alunos, mediante, também, indicadores de rendimento.

Como resultados esperados para a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, a SEB/MEC avalia que

> a ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2004).

Nota-se, aqui, que as Orientações Gerais para a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos realizam um movimento interessante: em primeiro

lugar, denunciam a maneira como as escolas organizam seu trabalho pedagógico, não contextualizando essas práticas em espaços maiores de interlocução entre escola pública e políticas governamentais; em segundo lugar, trabalham com a necessidade de transformar a escola pública em um espaço de efetiva construção da cidadania e do acesso ao conhecimento. Essa transformação, via políticas públicas, assume a missão de suscitar discussões que efetivem a reorganização da estrutura escolar, do currículo do Ensino Fundamental e a construção de novas diretrizes para o trabalho pedagógico. Não existe, entretanto, o apontamento de outras decisões governamentais aliadas a essa medida legal.

Também merece destaque o documento orientador "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", publicado pela SEB/MEC em 2006. Nele, a temática da infância é enfatizada: "Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries inicias do Ensino Fundamental e, consequentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino" (BRASIL, 2006, p. 9, grifo nosso). Esse documento é composto de nove artigos que buscam fortalecer o espaço da criança de 6 anos dentro da escola de Ensino Fundamental, discutindo aspectos que foram considerados distantes da realidade dessas escolas, as quais, mesmo antes da ampliação, atendiam crianças: a singularidade da infância, as relações entre infância e escola, o espaço do brincar, as diferentes linguagens que ancoram possibilidades de expressão das crianças, as necessárias reflexões sobre práticas pedagógicas que atentem para o processo de aprendizagem do conhecimento escolar. Essas questões também são apontadas como relevantes para as discussões acerca do processo educativo planejado para crianças de 7 a 10 anos.

O primeiro artigo apresentado no documento, escrito por Sônia Kramer, pesquisadora da PUC/Rio de Janeiro com significativa produção acadêmica sobre a Educação Infantil, reforça a infância como categoria social que se estende na nossa sociedade até os 10 anos de idade. Transitando por bases sociológicas que contribuem para o fortalecimento da necessidade de se pensar a infância em suas dimensões históricas, ideológicas e sociais – tais como Charlot e Benjamin –, uma vez que as crianças são sujeitos sociais e criadores de culturas que refletem o tempo e o espaço que habitam, Kramer (2006) aponta para a relevância de a escola garantir um currículo que favoreça as experiências culturais (a inserção das crianças na cultura já existente e a criação de possibilidade de ampliá-la, ressignificando-a a partir do olhar infantil). Em consonância com as orientações do documento, a concepção de criança como sujeito

produtor de cultura é norteadora de um currículo para o Ensino Fundamental de nove anos, sendo desafio das escolas de Ensino Fundamental garantir a valorização da infância e das experiências com o conhecimento científico e com a cultura, pois são essas experiências que caracterizam a singularidade do trabalho pedagógico com as crianças (tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental): "As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam sua imersão crítica na cultura" (KRAMER, 2006, p. 21).

O segundo artigo do mesmo documento também trabalha especificamente com a questão da infância – "A infância na escola e na vida: uma relação fundamental" – e foi escrito pela professora Anelise Monteiro do Nascimento, também pesquisadora da área da Educação Infantil. O texto anuncia que a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos incita a mudar as práticas escolares vigentes, pois convida a olhar para as crianças – as que entram, com 6 anos, e as que já estão no Ensino Fundamental –, valorizando a criação de espaços para as infâncias[15]:

> A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e não só na Educação Infantil (NASCIMENTO, 2006, p. 28-29).

Os documentos oficiais preconizam a necessidade de reorganização curricular, tendo em vista a inserção das crianças de 6 anos e a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de vivências por todos os alunos, de todos os anos, vinculados a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2004; 2006; 2009), com atenção às múltiplas infâncias e adolescências (BRASIL, 2010). Nesse sentido, torna-se relevante escutar as crianças no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreender como o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas favorecem – ou não – a expressão da infância, afinal, é na escola que as crianças constroem suas

[15] A autora defende a expressão no plural (infâncias) por considerar que não existe apenas uma infância, abstrata, mas infâncias permeadas por diferentes situações históricas e sociais.

relações com o saber. Portanto, é também e centralmente no currículo em ação que encontramos respostas sobre o projeto de educação para a infância que está sendo concretizado nas escolas brasileiras.

> Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam enxergar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção de sua autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e o conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir de seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto (NASCIMENTO, 2006, p. 30).

Compreendemos que os documentos ora analisados podem representar avanços para o trabalho pedagógico proposto pelas escolas de Ensino Fundamental, visto que a discussão sobre a infância não parece estar sendo suficientemente considerada nesses espaços – conforme revelam as produções acadêmicas anteriormente mencionadas. No entanto, com o pretexto de construir um lugar para a infância, dos 6 aos 10 anos de idade, as crianças brasileiras perderam um ano de Educação Infantil e, além disso, podem correr o risco de continuar sendo vistas a partir da perspectiva neoliberal, que deposita no Ensino Fundamental a responsabilidade por formar o futuro cidadão em uma relação empobrecida com o conhecimento escolar – o que, a nosso ver, compromete o trabalho com a infância.

Arelaro (2005) e Correa (2007) atentam especialmente para essa questão, destacando que alguns dos textos oficiais enfatizam que é a entrada no Ensino Fundamental aos 6 anos que garante o direito da criança à educação, anulando o direito à educação via acesso *e* permanência na Educação Infantil. Nascimento (2006) e Corsino (2006), em artigos que compõem o documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", fazem os destaques abaixo:

> [...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (NASCIMENTO, 2006, p. 27).

> [...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às

> classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sociohistórico de construção coletiva (CORSINO, 2006, p. 61-62).

O que se quer evidenciar é que está claro um embate teórico ilustrado por essas afirmativas: se, por um lado, pesquisadores da área afirmam ser um avanço o acesso à escolarização formal como direito público subjetivo mediante a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (NASCIMENTO, 2006; CORSINO, 2006; FLASH, 2009; SAVELI, 2008; KRAMER, 2005, 2006), desde que haja modificações curriculares em toda a extensão do Ensino Fundamental visando a ampliação das oportunidades de aprendizagem, sobretudo na formulação de um currículo que atenda às especificidades das crianças de 6 anos, por outro lado, Abramowicz (2009), Craidy e Barbosa (2012), Arelaro, Jacomi e Klein (2011) e Correa (2007) recebem a política de maneira especialmente crítica, construindo argumentos que reclamam o fortalecimento da Educação Infantil. A discussão dessas visões distintas não é desconsiderada neste trabalho, em absoluto. Essas autoras afirmam a falta de pesquisas que inter-relacionem a antecipação da entrada no Ensino Fundamental e o incremento das oportunidades para a aprendizagem. Com efeito, pesquisas produzidas nos âmbitos nacional e internacional demonstram a superioridade de desempenho escolar das crianças que frequentaram a pré-escola com essa idade (ABRAMOWICZ, 2009). A mesma autora afirma que o tipo de configuração do currículo na pré-escola é central para as maiores chances de sucesso na escolarização, não o simples adiantamento da matrícula em um ambiente de escolarização formal – o que representa um risco de garantir apenas a escolarização e não o acesso à educação e ao conhecimento escolar[16].

No seio dessa discussão, reforça-se a importância de se estudar a escola de Ensino Fundamental em toda a sua extensão, problematizando, sobretudo, o currículo, para que seja possível buscar formas de garantir o direito à infância e à aprendizagem via reorganização do Ensino Fundamental.

Delineado o panorama de embates teóricos sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, na sequência são apresentados dois documentos

[16] Ao questionar sobre "Para que servem as escolas?", Young (2007, p. 129) afirma que "elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho". Portanto, tal conhecimento, nessa perspectiva, assume uma natureza distinta, que é a de conhecimento escolar. Esse conhecimento é denominado por Young (2007) de "conhecimento poderoso", que se relaciona com as ciências e tem o potencial de ampliar explicações sobre o mundo.

curriculares que evidenciam as orientações oficiais centrais (em âmbito de produção federal e municipal) para as escolas de Ensino Fundamental, na intenção de conferir elementos que permitam identificar o que focalizamos como o currículo prescrito.

1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Conforme já destacado, o Ensino Fundamental obrigatório está previsto por lei para determinado período da infância e juventude, sendo uma das medidas adotadas para garantir o direito à escolarização. A Lei nº 11.274/2006 antecipa a entrada das crianças no Ensino Fundamental, definindo a matrícula como obrigatória aos 6 anos e estabelecendo para 2010 o prazo para readequações curriculares, estruturais e financeiras dos municípios. No entanto, apenas em 2010 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), o que, na avaliação de Abbiati e Oliveira (2013), evidencia descompassos entre os objetivos declarados pela política (alterar a estrutura da escola de Ensino Fundamental garantindo maior tempo de aprendizagem para as crianças) e os objetivos praticados (aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental e, com isso, os índices que expressam os resultados das aprendizagens escolares das crianças).

Como indicado anteriormente, os documentos orientadores emitidos pelo MEC/SEB depositam grande expectativa em torno da reestruturação do currículo para a efetivação de mais chances de aprendizagem durante o Ensino Fundamental, por meio da valorização da infância, entre outras medidas. No entanto, essa reestruturação, de responsabilidade dos sistemas de ensino e das próprias escolas de Ensino Fundamental[17], antecede a publicação dos princípios dispostos pela Resolução nº 7 de 2010 e que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Isso porque, primeiro, as crianças de 6 anos são matriculadas e o Ensino Fundamental é ampliado de oito para nove anos; depois, os sistemas de ensino são convocados a reorganizar suas diretrizes curriculares com base nos documentos orientadores e, por último, o MEC anuncia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse percurso, aparentemente contraditório, é alvo de críticas por

[17] O trecho a seguir evidencia a responsabilidade dos sistemas de ensino: "Cada sistema de ensino é competente e livre para construir [...] seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos [...] com matrícula e frequência obrigatória a partir de seis (6) anos de idade" (BRASIL, 2005b – Parecer nº 18/2005).

pesquisadores que questionam a validade desse documento (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011), pois ele entrou em discussão apenas quando a maioria dos municípios já havia implantado, à sua maneira, a política de ampliação, uma vez que o prazo para reorganização dos sistemas expirava em 2010.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos está dividido nas seguintes partes: Fundamentos, Princípios, Matrícula no Ensino Fundamental de nove anos e Carga Horária, Currículo, Base Nacional Comum e Parte Diversificada: complementaridade, Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática e Participativa como garantia do direito à educação; Relevância dos Conteúdos, Integração e Abordagens; Articulação e continuidade da trajetória escolar; Avaliação: parte integrante do currículo; A educação em escola de tempo integral; Educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola; Educação especial; Educação de Jovens e Adultos.

O documento reforça essa etapa de ensino como direito público subjetivo e destaca os princípios já apresentados nas legislações anteriores: oferta pública e gratuita, cuja qualidade está relacionada ao acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura. Sobre o atendimento, destaca-se a necessidade de que as aprendizagens sejam significativas, considerando as exigências sociais e pessoais, o atendimento aos diferentes contextos sociais e culturais e a "importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação" (BRASIL, 2010).

Afirma-se, no Artigo 5º, que a educação tem como finalidade contribuir para a erradicação da pobreza e da desigualdade; portanto, o documento sustenta a necessidade de atender com maiores recursos os grupos que estão em desvantagem econômica:

> § 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (BRASIL, 2010).

Na seção Princípios, é conferido destaque aos princípios éticos (relacionados à dignidade da pessoa humana), políticos (considerando a pessoa humana alguém capaz de

exercer seus papéis de cidadã) e estéticos (entendendo a cultura como parte da formação do cidadão) que devem nortear as propostas curriculares.

Sobre as propostas curriculares, o documento afirma que elas devem assegurar ao educando "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2010). São objetivos desta etapa de ensino:

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010).

O Artigo 9º traz especificamente a questão do currículo e, por isso, é transcrito integralmente:

> Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas <u>experiências escolares</u> que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas <u>relações sociais</u>, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. § 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. § 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas <u>vivências proporcionadas pela escola</u>. § 3º Os <u>conhecimentos escolares</u> são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010, grifo nosso).

É esperado, portanto, que as discussões internas às escolas inter-relacionem currículo e experiências escolares, com destaque para a maneira como são valorizadas,

no espaço escolar, as relações sociais, os conhecimentos escolares e as vivências proporcionadas pela escola, temas que perpassam as discussões sobre ensino, aprendizagem e cultura escolar, o que seria uma maneira de estruturar um PPP favorável à aprendizagem das crianças e dos adolescentes, como evidencia o Artigo 18:

> Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2010).

A gestão democrática e participativa é apresentada como via para garantir o direito à educação, por meio da ampla participação da comunidade escolar nos processos educativos, desde a formulação do PPP até a sua condução e avaliação. Nesse ponto, no Artigo 21, o aluno de Ensino Fundamental é considerado centro do planejamento curricular e "sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social". Sendo assim, "o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis" (BRASIL, 2010).

Os Artigos 22 e 23 fortalecem o trabalho educativo em torno do aluno, responsabilizando a escola e os serviços de apoio por "assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões" (BRASIL, 2010). Portanto, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são pilares que devem sustentar os projetos das escolas de Ensino Fundamental, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, o que envolve, também, conforme disposto no Artigo 26 do mesmo documento:

> II – [o] atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas; III – [a] utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; IV – [a] contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; V – [o] cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010).

O documento ainda aponta, no seu Artigo 27, a necessidade de incluir mobilidade e flexibilização dos tempos e espaços escolares, via diversidade de linguagens, materiais, suportes e atividades, estas últimas devendo valorizar posturas investigativas e de expressão cultural. Vale destacar que essas ações são enfatizadas como necessárias para evitar o fracasso escolar e não como oportunidades de fortalecer uma relação com o saber, na perspectiva citada anteriormente. Nesse segundo sentido, o documento cita a necessidade de recuperar o caráter lúdico do ensino, o que poderia qualificar a ação pedagógica.

O Artigo 30 trata especialmente dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, marcando o seu caráter sequencial e não passível de interrupção, destacando que são destinados, sobretudo, à alfabetização e ao letramento, entendidos como condições necessárias para o trabalho com as outras áreas do conhecimento e para o prosseguimento nos estudos. Para o trabalho com os três anos iniciais, o documento indica que a atividade pedagógica favoreça o movimento (dentro e fora das salas de aula) e a exploração de linguagens artísticas, destacando a literatura. No entanto, novamente, essas indicações são justificadas em torno das "características de desenvolvimento dos alunos" dos anos iniciais, e não se valendo de uma possibilidade de fortalecer a relação das crianças matriculadas no Ensino Fundamental com o saber. Em um momento seguinte, ao dispor acerca da avaliação, o documento reapresenta a mesma lógica pedagógica: indica a avaliação processual e o uso de diferentes recursos, apontando serem medidas de acordo com a faixa etária e com as características de desenvolvimento dos alunos (sobretudo dos anos iniciais), sem enfatizar o fortalecimento da especificidade da escola, ou o compromisso com a aprendizagem dos alunos na construção de uma "relação com o saber" à qual se confere especial importância nesta pesquisa.

Considera-se, portanto, que o documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos" não traz elementos que possibilitem identificar os arranjos que deveriam ser feitos em todo o currículo para que a escola de nove anos se configure como um lugar para acolher as múltiplas infâncias e adolescências, argumento que sustentou as justificativas apresentadas em outros documentos oficiais já citados.

Por ser o Ensino Fundamental de nove anos uma política em processo de consolidação, as pesquisas já publicadas deixam lacunas no que se refere à organização do currículo, visto que, de maneira geral, as análises propostas se apoiam nos documentos oficiais produzidos entre 2004 e 2010. Entre as pesquisas consultadas no levantamento para esta pesquisa, apenas a dissertação de Ferraresi (2015) e a tese de Paulino (2016)

incorporam nas discussões as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e outras decisões recentes das políticas educacionais (sobretudo municipais) que possuem relação direta com o currículo proposto para o Ensino Fundamental (por exemplo, os impactos do PNAIC no currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental).

No contexto do município de São Paulo, as discussões atuais sobre currículo para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental estão organizadas majoritariamente em torno do documento "Currículo Integrador da Infância Paulistana", publicado em 2015 durante a gestão do então prefeito Fernando Haddad, tendo à frente da Secretaria de Educação Gabriel Chalita.

1.2.2 Currículo Integrador da Infância Paulistana

Esse documento é construído, principalmente, em torno do reconhecimento de que a infância não termina com o final da Educação Infantil, sendo um período que se estende dos 0 aos 12 anos, conforme já afirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)[18].

Publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2015, o Currículo Integrador da Infância Paulistana reúne reflexões sobre a construção da identidade da infância e as transformações pelas quais passa no bojo da sociedade: de um ser em desenvolvimento biológico, considerado sem linguagem, para um sujeito com participação social, potente em cem linguagens (SÃO PAULO, 2015), potente para interrogar a escola e sua organização e, nesse processo, influenciar mudanças:

> Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Assinalar a modificação do conceito de criança no decorrer do tempo implica marcar a busca por construções curriculares condizentes com a valorização de diferentes

[18] Vale destacar que o documento, inclusive, traz em sua composição gráfica fotos de crianças com mais de 7 anos, reforçando essa ideia.

linguagens durante toda a infância. Nesse sentido, o documento faz referência, de maneira inovadora, aos profissionais das creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental como profissionais responsáveis por um currículo para a infância, integrador em relação à sequencialidade das descobertas e pesquisas infantis e único em relação à sua especificidade: afirma buscar, assim, a organização dos tempos, espaços e materiais e propor vivências que contemplem "a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo" (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Como cultura infantil, o documento define as diversas formas de expressão das crianças (SÃO PAULO, 2015, p. 11), indicando a necessidade de a escola conhecer como as crianças dialogam com os contextos educativos. Destacam-se as perguntas a seguir, apontadas pelo documento como disparadoras para refletir sobre o currículo para a infância e que, de certa maneira, busca-se perseguir durante esta pesquisa: "Mas, efetivamente, o que se conhece das culturas infantis construídas nos espaços educativos? Quais seus produtos, enredos, narrativas, problematizações, proposições? Como elas dialogam com os contextos educativos? (SÃO PAULO, 2015, p. 12). Na sequência, o texto sugere que as crianças, na tentativa de entender e explicar as experiências que vivem, produzem culturas infantis, que se revelam "nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos" (SÃO PAULO, 2015, p. 12).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana, procurando oferecer elementos teóricos que permitam a organização de um currículo favorecedor da vivência de experiências pelas crianças, anuncia a valorização da Pedagogia da Infância, tomada como norteadora das propostas curriculares para a educação de 0 a 12 anos das escolas paulistanas, citando a Orientação Normativa nº 1, de 2013 (SÃO PAULO, 2013), em que os princípios apontados afirmam o protagonismo da criança na ação educativa e a materialização, no currículo, de propostas que considerem os movimentos de brincar, pesquisar e experenciar durante todo o período escolar que atende a infância, destacando a integralidade do processo educativo.

Afirmar a valorização da criança como centro da ação educativa e as linguagens que é capaz de produzir a partir das experiências sociais com o mundo que a cerca significa buscar "subverter a lógica adultocêntrica presente nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto" (SÃO PAULO, 2015, p. 9). A construção de um

currículo para a infância, com base nesse desafio, convida as escolas a repensarem os tempos, espaços e materiais até então organizados na perspectiva de "transmitir" conhecimento e cultura, a fim de desafiarem as crianças a "produzir, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade)" (SÃO PAULO, 2015, p. 11). À nossa leitura, portanto, organizar um currículo que acolha a infância significa ampliar experiências que convidem as crianças a exercitar, de maneira cada vez mais embasada teoricamente, seu potencial de explicação do mundo social e científico: "A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído" (SÃO PAULO, 2015, p. 12).

O documento aposta na valorização da integralidade do processo educativo e do sujeito, afirmando práticas que busquem a construção da autoria e o protagonismo da criança, marcando uma discussão que concebe a aprendizagem em um contexto organizado por professores conhecedores das especificidades da infância e que valorizam a importância do meio para as experiências das crianças. O documento assim orienta:

> O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos (SÃO PAULO, 2015, p. 40).

O que fica evidente é a tentativa de alterar as tradicionais representações de professor de bebês e de crianças, com base no entendimento de que conceber a criança como sujeito exige posturas de escuta[19] por parte do adulto. Isso é importante para que seja possível qualificar a ação educativa, ao buscar valorizar as múltiplas linguagens infantis, o que exige, como reforça o documento, que a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental estejam abertas a trabalhar com linguagens para além da alfabetização e da matemática, já reconhecidas como linguagens escolares. Como o próprio documento preconiza, no entanto, para que as crianças tenham acesso a diferentes

[19] Para exemplificar o que pode ser revelado com a adoção de posturas de escuta, o documento destaca algumas inquietações reveladas pelas crianças sobre o estar na escola, envolvendo, sobretudo, a sedimentação dos tempos e espaços para o brincar.

linguagens, é necessário, além da formação dos professores, garantir nas escolas o acesso permanente a "material diversificado, atraente, rico em possibilidades de exploração, em quantidade e qualidade", com o intuito de que crianças ampliem seus interesses e potencializem a "vontade de saber, descobrir e explicar o mundo" (SÃO PAULO, 2015, p. 21). Mesmo com princípios inovadores e progressistas, a precária estrutura das escolas é um dos fatores que enfraquece, portanto, as mudanças no currículo.

Outros princípios apresentados estão discutidos ao longo das 75 páginas do documento, divididas em sete seções, sintetizadas no Quadro 1:

Quadro 1: Destaques do documento "Currículo Integrador da Infância Paulistana" (construção da pesquisadora)

Seção	**Destaques**
I – Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?	Necessidade de construção de uma proposta curricular que atenda às especificidades da infância, entendida como o período que se estende de 0 a 12 anos.
II – O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios	– Crianças como sujeitos sociais potentes em suas diferentes linguagens; – Currículo "descolonizador", que busque não só a visão científica pronta, na perspectiva dos adultos, mas a valorização dos processos de construção de hipóteses e interpretações sobre diferentes saberes. – Atenção às relações de comunicação, acolhimento e escuta.
III – Como bebês e crianças aprendem?	– Valorização da experiência e da interação entre adultos e crianças, entre grupos de criança da mesma idade e entre grupos de crianças com idades diferentes.
IV – Ações que podem concretizar essas concepções e princípios	– Organização dos tempos, espaços e materiais, favorecendo a pesquisa; – Garantia da continuidade da aprendizagem através das diferentes linguagens, no decorrer das etapas de escolarização; – Valorização de experiências em diferentes linguagens; – Práticas promotoras da igualdade de gênero e de etnia; – Brincar como condição para o desenvolvimento humano; – Garantia da cultura da leitura e da escrita e de práticas em torno de suas funções sociais.
V – Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	– Preconização da documentação pedagógica como eixo central do trabalho pedagógico. Tal documentação deve conter observações e registros em torno das práticas, servindo como instrumento de reflexão do grupo de educadores e para a partilha com a família.
VI e VII Referências bibliográficas – Grupo de estudos e trabalho.	

Entre os destaques do documento, três dialogam mais diretamente com esta

pesquisa: o brincar como condição para o desenvolvimento humano; a atenção às relações de comunicação, acolhimento e escuta; a valorização dos processos de construção de hipóteses e interpretações sobre diferentes saberes. Isso porque se entende como direitos fundamentais da criança na escola de Ensino Fundamental o brincar, o participar e o aprender – assim como o fazem Quinteiro e Carvalho (2007); adicionalmente, entende-se que a garantia desses direitos pode fortalecer a construção do que Charlot (2005) denomina como uma "relação com o saber".

A retomada dos documentos que foram aqui caracterizados como "currículo prescrito" permite afirmar que as relações que o sujeito estabelece estão situadas em tempos e espaços sociais. Questionando o determinismo sociológico, Charlot (2000, p. 53) propõe que o estudo da escola pressupõe perguntar "o que está ocorrendo" no processo de escolarização – "qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc." – entende-se esse processo como "construído" e não determinado.

Nesse sentido, uma mirada sobre o currículo prescrito, como a feita até este momento, evidencia a complexidade que emana das relações históricas entre a ampliação da escolaridade e o direito a uma educação de qualidade para as crianças matriculadas no Ensino Fundamental. O que foi exposto neste capítulo direciona à ideia de que os objetivos anunciados pela política em questão exigem que se pesquise a escola de Ensino Fundamental nas relações entre o currículo e a criação de oportunidades de aprendizagem, considerando as singularidades infantis. Espera-se que nossa contribuição caminhe nesse sentido.

No capítulo seguinte, destacam-se as escolhas metodológicas e o processo de construção dos dados desta pesquisa.

2 Escutar as crianças na escola de Ensino Fundamental: o percurso metodológico

Fotografia 1 – "Caixa das máquinas", criança do 1º ano[20].

Como visto no capítulo anterior, o atual contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos evidencia uma preocupação com a infância na escola que nem sempre existiu, estimulando a produção de investigações como esta, que aprofundam e ampliam o debate sobre a infância no Ensino Fundamental, na tentativa de contribuir para um diálogo entre o que se sabe sobre o 1º ano e o que se constitui nos outros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gimeno Sacristán (2005, p. 12-13) aponta que, durante o século XX, foi naturalizada a imagem das crianças excessivamente escolarizadas, com percursos organizados pelos adultos. Nessa construção, foram sendo diminuídas as fronteiras entre a criança e o aluno, de modo que a criança escolarizada não fosse tomada como objeto de estudo. No entanto, a escola de Ensino Fundamental afastou a infância das crianças ali presentes a partir da inserção de regras que colocam prioritariamente o adulto e sua forma de organização como modelo. O mesmo autor, ao analisar o currículo, insiste que a escola, em seu modelo tradicional, não considera em sua organização tempo e espaço as vozes das crianças (que são, nesse caso, também alunos):

[20] As fotografias foram nomeadas pelas crianças. Após a vírgula, será identificado o ano escolar da criança que fez o registro fotográfico.

> [...] apesar de o século XX ter sido qualificado como "o século da criança", continua sendo o mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos dos professores e alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 16).

O que o autor evidencia é que o aluno é uma categoria criada pela sociedade moderna, sendo necessário, quando se fala sobre esse aluno na escola, compreender essa construção. Para Gimeno Sacristán (2005, p. 14), "a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância", sendo necessário discutir a infância dos alunos, sem aceitar com naturalidade a exclusão do aluno e de sua infância como objeto de estudo[21].

A escolaridade constrói uma maneira específica de olhar para as crianças, sendo necessário, portanto, olhar para a escola a fim de compreender quais olhares estão sendo construídos e reproduzidos ali. O autor sugere que "as ideias de dignidade humana e de educação estão intimamente ligadas à necessidade de escolaridade e à condição de menores como alunos que estão fazendo uso de nada menos do que um direito" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 18), sendo esse direito entendido mais como o resultado de um processo civilizatório do que como a garantia de um espaço de cuidado para a infância. Isso porque, para o autor, a infância, ao ter sido referenciada com base no olhar do adulto, é organizada na escola ainda a partir de ideias que vêm mais do "senso comum do que de teorias":

> Existe uma bagagem imensa de ideias implícitas e explícitas, procedentes de uma longa tradição herdada de raízes muito profundas, a partir das quais entendemos quem são as crianças, o que espera-se delas, como devem se comportar e como devemos agir com elas, qual é o seu destino, o papel dos pais em seu cuidado, como evoluem, etc. Ao ser a criação dos menores uma prática precoce no processo de hominização, cada um de nós, em todas as culturas, dispomos de um *saber* sobre os menores, alguns modelos definidos, embora variáveis, de *saber fazer* e desenvolver com elas determinados sentimentos. [...] É com essa bagagem que nos guiamos, assim como os pais, os professores e os adultos em geral. As teorias científicas se incorporam muito lentamente ao nosso senso comum, por fragmentos e de maneira desordenada (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 62-63).

[21] Reconhecemos, no entanto, que, ao falar sobre o aluno escolarizado, estamos tratando de uma parcela das crianças e de uma entre as muitas maneiras de se viver a infância.

É dessa forma que, de maneira alguma, esta pesquisa deslegitima o processo de tomada de decisões da escola, pois entende os professores e adultos como sujeitos sociais, inseridos nessa teia que se explica por anos de conhecimento acumulado sobre as crianças, pautados pelo saber popular e pela influência do conhecimento científico, psicológico e de outras bases. Essas explicações não coincidem exatamente com os referenciais adotados para as análises dos dados construídos durante esta pesquisa, pautadas pelo reconhecimento da infância como categoria social do tipo geracional e da criança como sujeito (SARMENTO, 2005), ideias que representam conquistas do ainda jovem campo teórico da sociologia da infância.

> A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 364).

Ao afirmar a infância como categoria social do tipo geracional, Sarmento (2005, p. 365) aponta que "a infância é independente das crianças", ou seja, apesar da variação etária, a infância tem uma natureza sociológica, pautada por princípios distintos, nos planos estruturais e simbólicos, do mundo dos adultos.

A sociologia da infância propõe-se a "estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo" (SARMENTO, 2011, p. 27) e "pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e acções sociais" (SARMENTO, 2005, p. 368). Charlot (1979, p. 119), nesse sentido, também reforça a necessidade de superar uma visão de criança construída pela pedagogia tradicional, que insiste na "falta de acabamento da criança" e "julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal. Nem mesmo compara a criança a um adulto, mas com um Homem Ideal que o próprio adulto não é".

Aos pesquisadores, a sociologia da infância lança o desafio epistemológico de assumir a "peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da

infância proporcionam" (SARMENTO, 2011, p. 28), para que, assim, as vozes das crianças estejam presentes nas pesquisas, e, quiçá, nas instâncias de participação social e política. Portanto, a realização de pesquisa com crianças depende inteiramente da valorização da condição infantil, sendo desafio metodológico "ouvir" essas vozes que, pela própria condição infantil, se expressam em linguagens diferentes das dos adultos.

Os pesquisadores que compõem o referencial teórico deste estudo ocupam-se com o fortalecimento do campo da pesquisa com crianças e mostram-se atentos ao desafio de efetivamente viabilizar a escuta do sujeito criança, destacando algumas implicações metodológicas envolvidas nesse processo. Para Delalande (2011), por exemplo, o principal desafio envolvido nesse tipo de investigação é a superação da perspectiva adultocêntrica, ainda dominante, que privilegia pesquisas fundadas nas preocupações do adulto, sobretudo as relacionadas àquilo que a criança "virá a ser" após sua escolarização, o que, a nosso ver, desconsidera a escolarização (e o currículo em si) como um fenômeno vivenciado no presente, por crianças percebidas por aquilo que elas são, considerando as crianças e os alunos apenas em suas condições transitórias e passageiras.

Nesse sentido, destaca-se como pressuposto que norteia esta pesquisa a afirmação da criança como sujeito social (SARMENTO, 2005). Considerar as crianças sujeitos sociais significa interessar-se pelo modo de vida desses sujeitos e as construções históricas que caracterizam o espaço ocupado por elas (neste caso, a escola). No estudo desenvolvido, isso significa contextualizar as políticas públicas educacionais e o espaço ocupado pelas orientações advindas dos documentos de produção central que, ao serem interpretados e confrontados com as condições reais de implementação, pelas ações dos sujeitos da escola, influenciam a organização e o desenvolvimento do currículo proposto nos documentos oficiais. Dessa maneira, a pesquisa com crianças não acontece de forma desconectada do "mundo dos adultos", pois concebe as crianças como partícipes do mundo social, mesmo diante das tentativas daqueles de não fazer valer suas vozes. Adicionalmente, a investigação deriva justamente da escolha política de conceber a criança como sujeito social, da tentativa de escutar suas vozes, colocando como motivo de diálogo suas experiências escolares. Faz sentido, portanto, assumir que uma criança é capaz de caracterizar a escola e as práticas docentes e discentes, contando, com base em imagens e diálogos, as relações entre infância e escola de Ensino Fundamental. Fortalecemos essa ideia estudando outros pesquisadores que apontam os desafios que a pesquisa com crianças coloca para os pesquisadores "adultos".

Em pesquisas portuguesas, essas experiências se traduzem, especialmente, por iniciativas organizadas por Julia Oliveira Formosinho. No livro *A escola vista pelas crianças*, a pesquisadora reúne experiências de escuta e afirma a competência das crianças para comunicar o que veem e pensam sobre o cotidiano no qual vivem, dada sua sensibilidade em relação aos contextos educativos. Afirma ser necessária a escuta das vozes das crianças para reconstruir o conhecimento acerca da infância (FORMOSINHO, 2008).

Valer-se desse objetivo de aproximação das crianças, conferindo poder aos processos de escuta, significa assumir que as pesquisas com as crianças são perpassadas pelo entendimento da complexidade da infância, exigindo do pesquisador desafios em torno das escolhas metodológicas: "como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o 'olhar' das próprias crianças? " (DEMARTINI, 2011, p. 11).

Na busca por ouvir as crianças, a pesquisa desenvolvida assumiu característica de tipo qualitativo, que "se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar" (ANDRÉ, 2006, p. 37). Ludke e André (1986), baseando-se em Bogdan e Biklen, afirmam que esse tipo de estudo "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (p. 13).

Na ampla variedade de formas de encarar a pesquisa qualitativa, o estudo aproxima-se dos princípios que norteiam os estudos microetnográficos (GIL, HERNANDEZ, 2016). Segundo os autores, podem ser considerados estudos microetnográficos aqueles que não estabelecem relação direta com o campo de pesquisa por um período superior a seis meses, mas que seguem princípios sustentados pelos estudos etnográficos. Entre os princípios citados, destacam-se quatro:

> – o foco no estudo de uma formação cultural e a sua manutenção;
> – a utilização de múltiplos métodos e a geração de ricas e diversas formas de dados – entrevistas, observações, diários de campo, fotografias, documentos e relatos;
> – o reconhecimento do pesquisador como principal instrumento da pesquisa. Desde o início, o relato da experiência do pesquisador faz parte da pesquisa;
> – a importância outorgada aos relatos das perspectivas e formas de compreensão dos participantes (GIL, HERNANDEZ, 2016, p. 22).

Esta pesquisa privilegiou a expressão de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especificamente do 1º, 2º e 5º anos, conferindo centralidade às fotografias do ambiente escolar que foram convidadas a registrar, bem como suas impressões sobre essas imagens. A decisão foi amparada pela hipótese de que os dados construídos pelos três grupos trariam uma amostragem da experiência de estar na escola em três momentos distintos do Ensino Fundamental, sendo o 1º ano caracterizado pelo início na escolarização formal, o 2º ano como um momento em que as crianças já possuem certa experiência com o "ser aluno" e o último, 5º ano, como um momento capaz de retratar o fim de uma etapa, após os cinco primeiros anos.

Nos itens que compõem este capítulo serão apresentadas informações sobre a escola e as turmas junto as quais se desenvolveu a pesquisa, bem como serão detalhados os procedimentos adotados para a coleta de informações e a construção dos dados.

Coerentemente à posição de estudo microetnográfico, o texto apresentado vale-se da primeira pessoa quando descreve dados construídos durante a permanência na escola, quando a pesquisadora registra os momentos de observação do trabalho pedagógico, os movimentos externos à sala de aula (recreio, momentos de formação dos professores, reuniões, análises de documentos), as saídas para fotografar e as rodas de conversa com as crianças. A escolha pela primeira pessoa também indica a proximidade com as crianças e com o campo de pesquisa.

O caminho proposto produziu, portanto, diversos tipos de informação, advindos do diário de campo, dos documentos da escola, das fotografias tiradas pelas crianças e das rodas de conversa. As conversas que aconteceram durante as saídas fotográficas também foram transcritas, pois, enquanto fotografavam, as crianças puderam falar sobre seu cotidiano, suas representações sobre a escola e a experiência de escolarização.

Parte-se da construção que as pesquisas com crianças em situação escolar envolvem "uma investigação sobre a escola aprofundada por um conhecimento da infância" (DELALANDE, 2011, p. 77), assim, busca-se, a partir da análise desses materiais, compreender como crianças significam o currículo da instituição e quais relações entre escola e infância estão sendo construídas. Além disso, entender se essas relações propiciam, ou não, a criação de condições para o desenvolvimento da aprendizagem, ou de uma "relação com o saber" (CHARLOT, 2000), visto que as crianças estão na escola sob a expectativa de que estejam em relação consistente com o conhecimento escolar.

Corsaro (2009, p. 85), pesquisador norte-americano, referência em estudos com crianças, assume que, para acessar as produções infantis, o pesquisador deve "dispender muito tempo observando e participando de aspectos micro ou corriqueiros da vida diária daqueles que estão sendo focalizados no grupo", para que seja possível coletar dados variáveis e consistentes, a serem analisados de maneira contextualizada, ou seja, "de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores" (p. 86). Nesse sentido, com o apoio dos autores destacados, consideram-se momentos principais deste estudo:

- a entrada no campo de pesquisa;
- a aceitação pelo grupo;
- a construção[22] dos dados;
- a "descrição densa" (GEERTZ, 1973) do material, que permitiu tecer considerações sobre as perspectivas do grupo sobre a escola de Ensino Fundamental.

2.1 "Porque tem escola pública que é lixo; essa não é lixo": entrada no campo de pesquisa

> Chego cinco minutos antes da abertura do portão. A rua está ocupada pela escola: adultos seguram as mãos das crianças menores, crianças maiores se aventuram, obrigando carros a andarem mais devagar, a tia do carrinho de doces recebe os adolescentes que saíram do turno da manhã. O barulho é intenso. Mochilas de rodinha disputam espaço com mães e crianças que se reencontram após um longo final de semana. É a rotina recomeçando. O Tio da Perua avisa para a Tia do Portão: "Hoje ele está terrível. Vamos ver como vai ser essa semana". A Tia do Portão o acolhe com um sermão: "Você essa semana precisa se controlar, viu? Não dá assim, tem que controlar seus nervos". Ele desencosta do muro, emburrado. Respira fundo e entra. Também respiro fundo. O sinal toca. Estamos na escola (Diário de campo, 2017[23]).

A análise do projeto de pesquisa pela Diretoria de Ensino (DRE) resultou na indicação da escola que poderia acolher o estudo[24]. A justificativa apresentada pela DRE,

---

[22] Optou-se, aqui, pela expressão "construção dos dados", em vez de "coleta de dados", conforme adotado em Corsaro (2009), por se compreender que os dados da pesquisa não estão prontos para serem coletados, mas serão construídos em uma parceria pesquisador-crianças, de acordo com a proposta do estudo.

[23] As anotações produzidas durante a pesquisa serão identificadas como "Diário de campo".

[24] A entrada no campo só foi possível após percurso burocrático e autorização das instâncias responsáveis – garantimos, nesse momento, que, por se tratar de um trabalho cujas imagens constituem objeto da própria pesquisa, iríamos explicitar às crianças envolvidas a forma de construção dos dados e, posteriormente, apresentar as fotografias a elas, a fim de que fosse possível selecionar com elas aquelas passíveis de

naquele momento, foi que a escola indicada estava avançada em relação às discussões sobre o Ensino Fundamental de nove anos e que, inclusive, já haviam revisto o currículo para o 1º ano[25]. Além disso, a escola estava entre as mais bem pontuadas pelas avaliações externas[26].

Na escola indicada, fui acolhida pela coordenadora de Ensino Fundamental, que se mostrou interessada pelo tema da investigação e, apesar de já estar recebendo outras pesquisas na escola, contou que refletir sobre a infância era uma questão presente nas discussões da equipe gestora e que, na medida do possível, estava inserindo essas discussões no atendimento dos professores. Certamente, a conversa com a diretora e com a coordenadora dessa unidade acrescentaria dados importantes à discussão aqui iniciada. No entanto, foi preciso traçar um panorama mais geral em relação ao lugar de fala dos adultos, para não fugir ou descuidar do objetivo de escutar as crianças.

Na proposta original de pesquisa, havia considerado a participação de um pequeno grupo de crianças, escolhidas por sorteio. No entanto, a coordenadora e as professoras consideraram que fotografar a escola seria uma experiência inédita para as crianças e que não oferecer a oportunidade para todas inviabilizaria a realização da pesquisa naquele espaço. Com esse argumento, considerei que realmente "escolher" as crianças para as saídas fotográficas geraria uma situação constrangedora no grupo; portanto, o projeto inicial foi alterado e todas as crianças, cujos responsáveis autorizaram a divulgação das imagens, puderam escolher participar (ou não) das saídas fotográficas – o sorteio foi utilizado apenas posteriormente, para o momento da roda de conversa com a pesquisadora. Assim, participaram das saídas fotográficas 15 crianças do grupo de 1º ano, 13 crianças do grupo de 2º ano e 9 crianças do grupo de 5º ano. Na roda de conversa, foram formados três grupos constituídos da seguinte forma: 1º ano – 3 crianças, 1 menino e 2 meninas; 2º ano – 3 crianças, 2 meninos e 1 menina; 5º ano – 3 crianças, 2 meninos e 1 menina.

A pesquisa contou com um roteiro inicial que previu visitas de observação nas salas de aula, saídas para fotografar a escola e rodas de conversa sobre as fotografias. No

---

publicação. Além disso, no contexto de publicação, nos comprometemos a tratar as imagens, excluindo aquelas que expõem em demasia a escola e as crianças participantes da pesquisa.

[25] Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a posição de alguns dos gestores da DRE sugere que o entendimento da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos esteve restrito à reformulação do currículo para o 1º ano.

[26] Acrescente-se a relevância de se pesquisar, também, outros contextos menos privilegiados, os quais, pressupõe-se, não recebem a indicação da DRE.

total, a imersão na escola durou aproximadamente um semestre, com idas a campo em uma frequência de duas a três vezes por semana.

Fotografia 2 – "Rua da escola"[27], criança do 2º ano.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada no município de São Paulo. Trata-se de uma escola municipal que atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II e conta com 485 estudantes matriculados[28]. Atualmente, a educação em tempo integral encontra-se implementada nos seis anos iniciais do Ensino Fundamental – esse é, aliás, o fator que a comunidade de pais estabelece como definidor para o sucesso nos índices de qualidade da educação, que seriam expressos pelo Indíce de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme pesquisa veiculada pelo jornal *O Estado de S.Paulo*[29].

As crianças também expressam suas opiniões sobre a qualidade da escola, usando,

[27] Para a produção desta fotografia, a máquina foi posicionada no vão da janela da brinquedoteca.
[28] As turmas variam de 28 a 33 alunos matriculados.
[29] Para preservar a identidade da escola, o *link* da matéria não será divulgado.

para isso, o que ouvem de familiares ou comparando com outras escolas onde já estiveram:

> Heloísa[30], 2º ano: O meu pai falou que essa escola é muito famosa.
> Diretora: É? E é mesmo.
> Heloísa: Porque tem um monte de escola ruim e essa é boa.
> Diretora: É, por isso que precisa valorizar que vocês estão aqui. Cuidar da escola, estudar.
>
> Guilherme, 5º ano: [...] Porque tem escola pública que é lixo; essa não é lixo.
> Pamela, 5º ano: Onde eu estudava era lixo.
> Pesquisadora: Por quê?
> Pamela: Briga. Guerra. Zona.
> Pesquisadora: E aqui?
> Pamela: Perto de lá? Nossa Senhora. Perto de lá, aqui é o paraíso. (Material em áudio, 2017[31])

A coordenadora pedagógica da escola relatou que a comunidade do Ensino Fundamental I é caracterizada por crianças a adolescentes que frequentaram Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ou escolas particulares da região. Segundo ela, as crianças que entram no 1º ano costumam permanecer naquela escola até os anos finais ou mudar para escolas particulares da região. Na mesma conversa, a coordenadora relatou que a escola atende a uma comunidade financeiramente privilegiada, quando comparada à de outras escolas públicas onde já trabalhou: ela cita que 30% das famílias têm um poder aquisitivo menor (e, nesse caso, a escola conta com o apoio de Organizações Não Governamentais – ONGs – ou entidades parceiras para oferecer suporte para as crianças e suas famílias). Os pais ou familiares responsáveis que compõem os demais 70% possuem um poder aquisitivo que a coordenadora classifica próprio de uma "classe média": possuem carro, tem ensino superior completo, parte das crianças realizam cursos ou atendimentos extraescolares (natação, inglês, *ballet*, futebol, tratamento com psicólogo ou fonoaudióloga) e têm acesso, em casa, a jogos, livros e objetos que potencialmente ampliam o que é mobilizado no trabalho escolar. Em um dos momentos da saída para fotografar, captamos um diálogo entre duas crianças do 2º ano sobre onde moram e os caminhos necessários para chegar em casa. A conversa exemplifica essa diferença de poder aquisitivo:

---

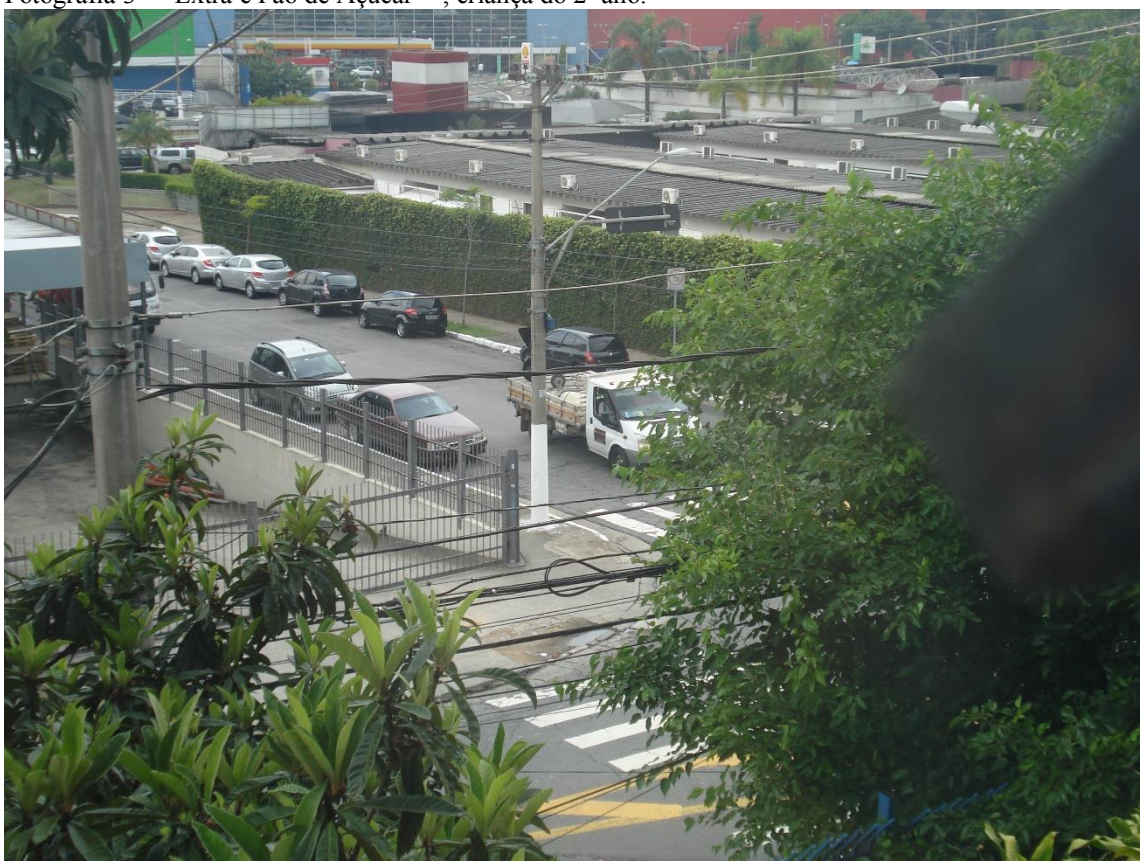
[30] Para preservar a identidade das crianças, os nomes citados são fictícios.
[31] Às transcrições das declarações feitas nas saídas fotográficas e nas rodas de conversa denominamos "Material em áudio".

> Otávio, 2º ano: Eu moro ali, tia, atrás daqueles prédios.
> Jonas, 2º ano: Mora bem, enh?
> Pesquisadora: Pertinho. Você vem a pé para a escola?
> Otávio: Venho.
> Pesquisadora: E você, Jonas, onde você mora?
> Jonas: Vixe, Deus me livre de falar. (Material em áudio, 2017)

Os mesmos alunos fotografam o Pão de Açúcar e o Extra:

> Jonas: Sua mãe tá rica, enh? Pão de Açúcar é caro, *fio*!
> Otávio: Quando minha mãe tá com pressa só que ela vai no Pão de Açúcar: (Material em áudio, 2017)

Fotografia 3 – "Extra e Pão de Açúcar"[32], criança do 2º ano.



A coordenadora avalia que as dificuldades de aprendizagem que poderiam estar associadas aos poucos recursos financeiros das famílias são pontuais nesse espaço escolar, permitindo um mapeamento e um monitoramento mais próximos do que em outras, nas quais a falta de recursos mínimos (alimentação, saneamento básico etc.) dificulta o fortalecimento da função principal da escola (trabalho com o conhecimento

[32] A fotografia foi registrada com a máquina posicionada no vão da janela da brinquedoteca, de modo a destacar os supermercados próximos à escola.

escolar). Também na visão dela, atualmente, os dois principais desafios pedagógicos da escola são: 1) o trabalho inclusivo, para possibilitar o atendimento e a aprendizagem das crianças com algum tipo de limitação (cognitiva, física ou psíquica); 2) a formação dos professores para que consigam superar as representações muito tradicionais que possuem de criança, aula, ensino e aprendizagem.

Sobre o Ensino Fundamental de nove anos, a coordenadora afirma que receber as crianças de 6 anos é um desafio superado. Argumenta que o espaço e o currículo foram remodelados e que, inclusive, estar com crianças mais novas permitiu a ela e à diretora inserirem no cotidiano da escola discussões pedagógicas diferentes, como as que tratam do espaço dos jogos e dos brinquedos, do brincar. Ela afirma, no entanto, que as representações muito tradicionais dos professores, às vezes, "brecam" avanços.

Para exemplificar, a coordenadora mostrou o "Caderno de Jeif"[33], que documenta as discussões de formação continuada daquela escola. No texto de abertura do Caderno, assinado pela equipe gestora, há um trecho que caracteriza o cenário de discussão pedagógica da escola:

> A formação dos professores será embasada, refletida e discutida na: análise dos resultados das avaliações internas e externas, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ensino fundamental de 9 anos e na organização dos tempos e espaços e interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento na perspectiva de se pensar em uma nova concepção de currículo.
> Acreditamos que nosso aluno é um ser pensante, criativo, construtor de seu saber e que já traz consigo uma história. Nessa perspectiva, o papel da escola é mediar organizar, integrar e ampliar os conhecimentos a fim de formar cidadãos autônomos e reflexivos que tenham consciência política e social de seu papel na sociedade. Nos diferentes ciclos, as especificidades serão respeitadas através de atividades de sensibilização, ludicidade e cognição garantindo assim apropriação e produção de conhecimentos em diferentes espaços e tempos da escola (CADERNO DE JEIF, 2017).

As primeiras atividades formativas do ano foram relacionadas à leitura do PPP da escola e ao registro dos encaminhamentos dessa leitura: 1) caracterizar, via questionário

[33] Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). Organizada pela Lei nº 14.660, de 26/12/2007, dispõe acerca da jornada de trabalho do professor, cabendo ao servidor público acrescentá-la ou não em sua carga horária, mediante acréscimo das horas trabalhadas e da remuneração. A Jeif acrescenta 15 horas adicionais/mês, sendo 11 horas cumpridas obrigatoriamente na escola (SÃO PAULO, 2007).

enviado aos pais, a comunidade escolar; 2) Currículo Integrador[34]; 3) Autonomia da Leitura e da Escrita.

Os registros das professoras no Caderno de Jeif são listagens de textos e documentos que foram trabalhados nos encontros, mas a coordenadora destaca dois deles, afirmando que, para ela, caracterizam o contexto de discussão sobre a criança que está tentando inserir na escola:

> Esse ano, vamos trabalhar com o Dia do Brinquedo na Escola. A escola é vista como espaço de diferentes e importantes aprendizagens e do brincar, através do parque e da quadra, e das aulas de Educação Física que também são espaços de aprendizagem e prazer. Pensando nesta questão, precisamos ter um olhar diferenciado para as crianças e para o brincar (CADERNO DE JEIF, 2017).
>
> Discutimos (a partir do Documento de Matemática) que as crianças pensam de formas diferentes e que professor precisa respeitar essas formas de pensar, direcionando, intervindo e mostrando novas formas. Falamos, também, que o professor precisa estar aberto ao conhecimento, se formando continuamente. Um pensamento que traduziu o encontro de hoje: só conhecendo a forma como os alunos aprendem é que é possível ensinar (CADERNO DE JEIF, 2017).

O documento não traz outros registros produzidos pelo grupo e que traduzam essas tentativas de aproximação das temáticas escola-infância. Destaca-se a seguir, de maneira breve, reflexões mais gerais advindas da leitura desse documento.

Pontos fortes no PPP:

- o objetivo anunciado pela escola de conscientizar os alunos sobre a função da escola e as possibilidades de, nela, ampliarem suas experiências escolares;
- ampliar, pelo menos em discurso oficial, o entendimento da alfabetização, como práticas de ler, escrever e produzir textos;
- valorizar o espaço da linguagem oral, responsável por "estruturar a experiência e explicar a realidade, ampliando as representações construídas em várias áreas do conhecimento";
- a intenção declarada de qualificar os espaços da escola para que sejam "bonitos e acolhedores";
- o compromisso com a aprendizagem (e não só com o acesso) das crianças com deficiência;

[34] Parece ser uma referência ao documento curricular de São Paulo – Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

- a definição de metas claras para o ano letivo, a saber: recuperar o registro das atividades docentes, aprofundar estudos sobre Alfabetização e Letramento, estudar as expectativas mínimas propostas no PPP.

Alguns aspectos mereceriam uma análise mais aprofundada, a fim de compreender suas possíveis implicações para o trabalho na escola:

- o objetivo anunciado pela escola de "formar o futuro cidadão", aparentemente desqualificando que crianças e adolescentes já participam ativamente da sociedade;
- a não representatividade da "infância" como especificidade a ser considerada no trabalho pedagógico com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o documento cita apenas a necessidade de "valorizar o caráter lúdico", sem indicação de reflexões mais aprofundadas.
- o predomínio dos objetivos de aprendizagem em detrimento de discussões sobre o contexto de ensino, o que sugere autorresponsabilização por parte da escola pela aprendizagem das crianças e dos adolescentes e a fraca ênfase na responsabilidade do governo em apoiar as escolas para qualificar os processos de ensino. O trecho "o compromisso da escola é o de oferecer uma aprendizagem significativa" (PPP, 2017) sugere que o conteúdo escolar é algo "pronto" a ser "dado", sem qualquer alusão ao processo de ensino e às condições nas quais ele se desenvolve, aspectos que poderiam qualificar as aprendizagens escolares;
- organizar o currículo por expectativas mínimas de aprendizagem, o que, a nosso ver, não deixa claro o conhecimento escolar a ser ensinado pelos professores.

A leitura do documento e a conversa inicial com a coordenadora e com as professoras antecederam nosso encontro com as crianças e, de certa maneira, contribuíram para um "pano de fundo" em relação ao trabalho político e pedagógico desenvolvido naquele espaço.

Após esses dados iniciais e do consentimento dos adultos envolvidos, aconteceu o trabalho de observação e o convite às crianças para participarem da pesquisa.

2.2 “A gente não quer que ninguém brigue com você não”: a aceitação de um adulto atípico

> Continuamos ali, entre a quadra e o parque, em um pátio de concreto. As crianças não demonstram ansiedade, mesmo estando aparentemente “desocupadas”. Sinto como se não estivéssemos em lugar algum, entre uma quadra com grades e um parquinho com cadeados, fazendo nada em frente a um portão trancado. Mas, por algum motivo, ver as crianças (e me ver) sem fazer nada me traz um sentimento de alívio. Os meninos se debruçam na grade para acompanhar a aula de Educação Física. Entre um movimento e outro, correm e dão rasteirinha. Jaqueline fica do meu lado, me mostrando “coisas que sabe fazer” enquanto sobe na árvore. Depois, lamenta que como a quadra está ocupada, ela não vai poder me mostrar como sobe no “morro gigante”. Pergunto o que tem no “morro gigante” e ela me diz que não pode entrar lá, mas que “a gente soube sozinhos como faz pra entrar”. (Diário de campo, 2017)

Fotografia 4 – “Costas da tia e da Luany”[35], criança do 1º ano.

Construí diferentes abordagens na tentativa de fortalecer o vínculo das crianças com a proposta, na busca por uma parceria, compreendendo que, dessa maneira, as crianças estariam envolvidas com a atividade de fotografar.

[35] A adulta que aparece na foto é a pesquisadora, que as crianças do 1º ano chamavam de “Tia”. As mesmas crianças também chamavam outros adultos da escola de “tia ou tio”: “tio do portão”; “tia da cozinha”; “tia da limpeza”.

Nas três turmas, contei[36] que eu passava muito tempo na Educação Infantil e que queria saber como era estar no Ensino Fundamental; por isso tive a ideia de convidá-las para tirar fotografias da escola. Na turma de 1º ano, a professora me apresentou:

> Ela vai vir aqui, observar tudo o que vocês fazem, anotar tudo. Mas ela vai ficar observando. Observando. Não é para pedir ajuda, não é para atrapalhar ela em nada. É para deixar ela fazer o trabalho dela. E depois, um dia, ela vai falar para vocês tirarem fotos da escola. E antes ela vai ler um livro que explica como é para tirar as fotos. Mas isso depois ela explica direito (Diário de campo, 2017).

Essa e outras anotações exemplificam o desafio de fortalecer o vínculo das crianças com a pesquisa, em um ambiente em que, para fazer as atividades escolares, elas usualmente recebem orientações "tarefeiras". Além disso, mostra o desafio de fortalecer a ideia de que a pesquisadora é um "adulto atípico" (CORSARO, 2009), em um espaço marcado pela voz condutora do adulto. Ser um adulto atípico significa, para Corsaro (2009, p. 94), ser um adulto "menos poderoso", com quem as crianças realmente podem dividir seus olhares, suas formas de entender e agir no mundo. Esse adulto pesquisador precisa anular a postura privilegiada em relação às crianças e assumir o duplo desafio anunciado por Redin (2009, p. 116):

> Como desenvolver um olhar pesquisador, fazer parte de um grupo, sem invadir sua cultura, mantendo um distanciamento necessário e ao mesmo tempo uma aproximação sensível para capturar momentos significativos que possam ajudar a ressignificar nosso entendimento sobre a infância e suas culturas?

Não tenho dúvidas de que não encontraria essa resposta se aceitasse sentar no lugar que a professora havia reservado, ao seu lado. Escolhi, propositalmente, uma das carteiras enfileiradas de frente para a lousa. Em todos os momentos tentei, estrategicamente, ter outras crianças como "vizinhas". Quando sentei, percebi que as crianças sorriram para mim, e entre elas, cochicharam. Aproximei-me, com olhares e sorrisos, o que encorajou uma das meninas a cochichar comigo: "Estamos combinando do dia de tirar fotos". Ao mesmo tempo em que perguntavam para mim, traçavam

[36] Nas situações que trazem relatos sobre o contato direto da pesquisadora com as crianças na escola, preferimos usar a primeira pessoa do singular para indicar a proximidade com as crianças e com o campo de pesquisa.

combinados entre eles: “Eu vou com você, tá, Clara? Vou tirar foto com você”; “Eu amo a escola. Amo tudo na escola”.

Após essa primeira aproximação, as crianças, durante toda a tarde, acharam maneiras de burlar a orientação da professora: levavam seus cadernos até a carteira onde eu estava sentada, pediam para que eu amarrasse os cadarços, me mostravam lápis e outros objetos que tinham no estojo, pediam para ver meu estojo, faziam desenhos em pedaços de papel e mandavam para mim.

Quando o sinal “bateu”, uma das crianças perguntou se podia me dar a mão no caminho até a sala dos professores. Eu disse que podia, mas que preferia descer até o pátio. Perguntei se poderia comer meu lanche com elas: “Você quer merendar com a gente? Pergunta pra tia[37] se pode”. Interpretei que, ao me submeterem às mesmas regras que elas, estava sendo aceita como um adulto atípico.

Durante a pesquisa, precisei revalidar meu lugar e essa confiança, visto que as próprias crianças me “alertavam” de que eu estava entrando em um “terreno” que não era o meu. A anotação a seguir, feita em um dos momentos iniciais com a turma do 2º ano, retrata isso:

> Na espera do pátio, Jonas e Tiago tentam pegar à força o chiclete de uma dupla de meninas. Arrancam o chiclete e correm. Xingam as meninas de gorduchas e dão risadas. Foi preciso uma outra garota do grupo sair em defesa das duas:
> – Sai pra lá, Jonas. Cuida da sua vida.
> – Eu cuido.
> Preciso me esforçar para não interferir. Mas meu olhar me denuncia. Ouço cochichos sugerindo que a Professora havia faltado e que eu seria a professora substituta. Jonas passa por mim e me avisa:
> – A nossa sala é insuportável (Diário de campo, 2017).

Com o passar dos dias, as crianças foram demonstrando mais segurança. Considero que descer para o pátio com elas nos momentos de refeição e de intervalo foi o que favoreceu a atribuição a mim pelos grupos desse lugar diferenciado que eu buscava. Em um desses trajetos sala-pátio, Nícolas começa a descer a escada pelo corrimão: “Não pode descer pelo corrimão, tia, mas eu vou descer rapidinho para você ver. Não tem ninguém vindo, olha, rapidinho”.

[37] Nesse caso, a auxiliar de vida escolar, responsável pelas refeições e por olhar as crianças durante o intervalo.

O interesse em me mostrar o que fazem quando os adultos não estão por perto é muito evidente, assim como em revelar os combinados que fazem entre eles e que funcionam mesmo sem a aprovação dos adultos:

> Nícolas, 1º ano: Tia, posso te chamar de tia?
> Pesquisadora: Pode.
> Nícolas: E você vai ver que às vezes eu chamo o Lucas de bunda suja. Mas é só de brincadeira.
> Pesquisadora: E ele gosta?
> Nícolas: Ele gosta. Ele sabe que é brincadeira, tia. [*E sai andando – depois, volta e continua*] Mas tia, a Prô não gosta que chame ele de bunda suja, então não conta pra ela não tá? (Material em áudio, 2017)

No intervalo e nas saídas para fotografar, as crianças estavam supostamente em vantagem (eu era a única adulta e, além disso, desconhecia as regras do espaço). Mesmo assim, como adulta, eu me sentia responsável pelas crianças e precisava equilibrar a autoridade que eu representava, sem ser displicente. As crianças, com o tempo, compreenderam isso.

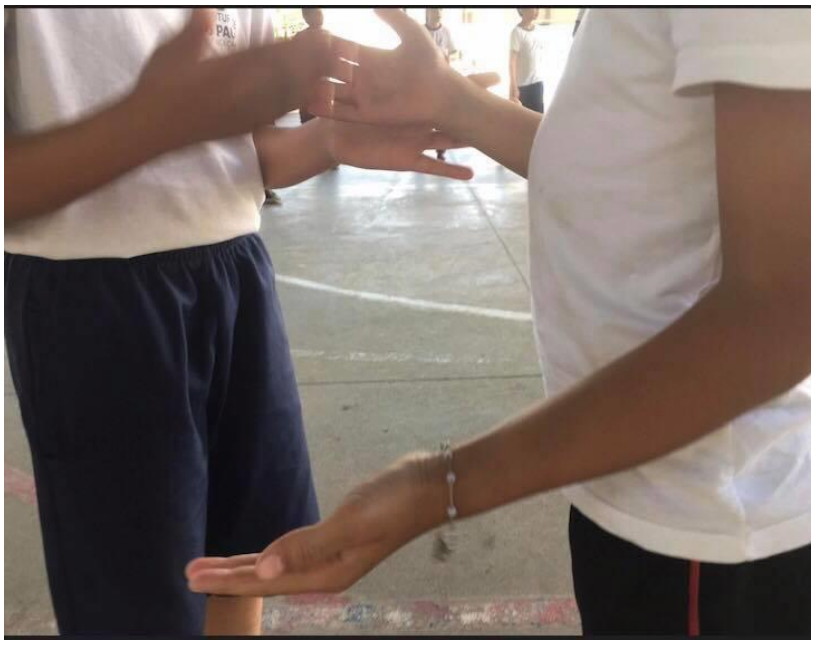
> Pedro, 1º ano: Thiago, vamos brincar de "bala de canhão"?
> Thiago,1º ano: Bora!
> Pesquisadora: Bala de canhão?
> Helena, 1º ano: É. Uma brincadeira bobinha deles.
> Pesquisadora: Como é?
> Helena: É só um correr atrás do outro. Daí, antes de correr, fala "bala de canhão", aí corre.
> *[A "adrenalina" parece ser correr na arquibancada. Fico com medo de as crianças acabarem caindo e peço para escolherem outra brincadeira. Pedro me repreende dizendo que estava legal.]*
> Pesquisadora: Eu achei meio perigoso. Vai que vocês escorregam e caem arquibancada abaixo?
> *[Os dois riem.]*
> Helena: A tia não deixa brincar. Eles sabem que não pode.
> *[Os dois riem.]*
> Pesquisadora: Ahhh. Não pode!!! Então vocês queriam que eu levasse bronca da tia, né?
> Pedro: Não, não, você é legal. A gente não quer que ninguém brigue com você não. (Material em áudio, 2017)

Nos intervalos, as crianças de outras turmas já sabiam que eu estava ali para "o dia de tirar fotos" e se aproximavam oferecendo detalhes sobre o seu dia a dia:

> Luany, 1º ano: Por que você não tira umas fotos do recreio? Da gente brincando no intervalo?

> Pesquisadora: Porque eu não vim para tirar fotos... Eu estou convidando vocês para fotografarem.
> Luany: Então a gente pode fotografar o recreio? (Diário de campo, 2017)

Fotografia 5 – "Babalu", criança do 1º ano[38].



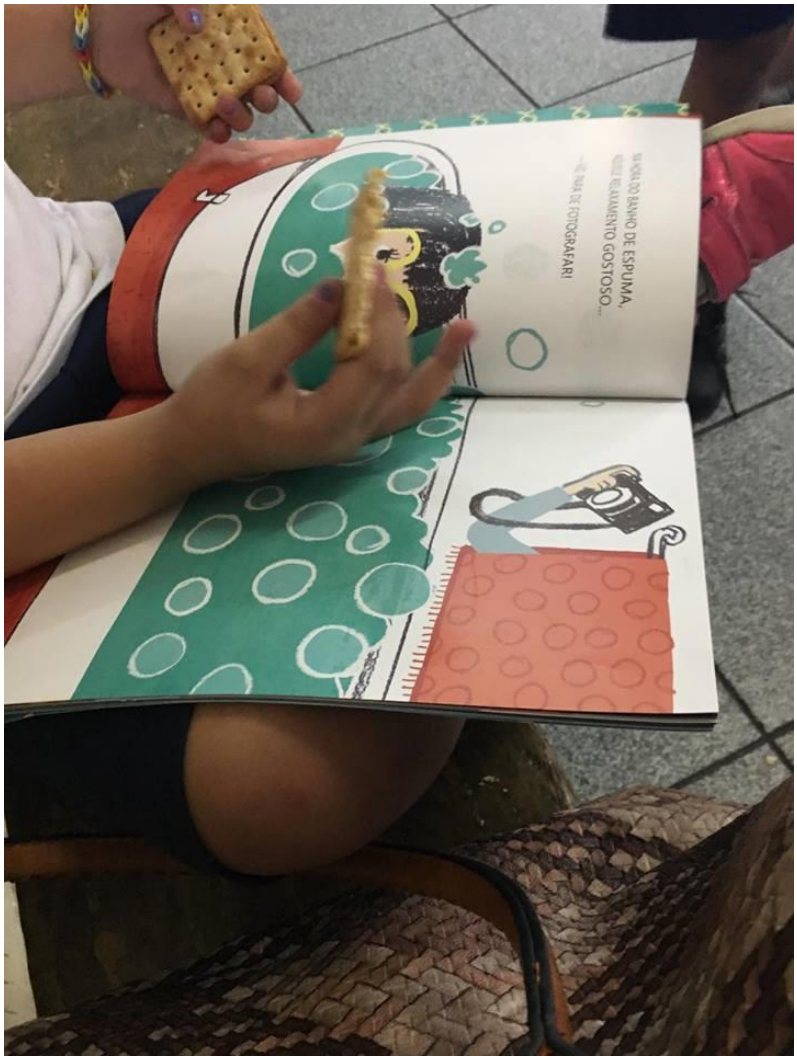
Fotografia 6 – "Pisa Pé", criança do 1º ano[39].

Ao se aproximarem, as crianças também pediam detalhes sobre a pesquisa. As crianças de 2º e 3º anos queriam saber quando e se eu iria para a classe delas, se eu poderia

[38] Fotografia editada pela pesquisadora.
[39] Fotografia editada pela pesquisadora.

sentar perto do lugar delas etc. Entre as crianças de 4º e 5º anos, apenas as meninas se aproximavam, perguntando o que eu estava fazendo e questionando particularidades mais relacionadas à minha vida pessoal: se eu namorava ou era casada, se eu tinha filhos, se eu trabalhava e quanto era meu salário, quais matérias eu gostava quando estava na escola... Nos dias em que eu estava com os livros de literatura infantil lidos com as turmas antes das saídas para fotografar, as máquinas e meu caderno de anotações, meninos e meninas se aproximavam e passavam o recreio pedindo para olhar o material de pesquisa. Em alguns momentos, chamavam outros colegas: "Vem, vem ver. Ela deixa".

Fotografia 7 – "Livro da avó", fotografia produzida pela pesquisadora.



Até para que as crianças percebessem que a intenção era acessar dados sobre a vida delas na escola, meu tempo ali, portanto, caracterizou-se por estar com elas no momento da entrada, durante as aulas, nas refeições, no intervalo. Assim, apesar de ter

seguido uma sequência que envolveu, primeiro, observações em sala, depois a leitura do livro de literatura infantil, o convite para fotografar e, depois, as saídas para fotografar e as rodas de conversa, participar dos 30 minutos de intervalo todos os dias da pesquisa possibilitou contato com as crianças das turmas, mesmo antes ou depois de já ter trabalhado com elas.

Dentro da sala de aula, as crianças também demonstravam confiança ao dividir comigo suas histórias. Busquei, a todo momento, não interferir com minha visão de mundo ao conversar com as crianças, para que fosse possível acessar a riqueza das construções divididas entre elas. Também precisei me afastar das professoras o máximo possível, para anular as diferentes tentativas de que eu "julgasse" ou "avaliasse" o desempenho pedagógico:

> Professora: Camila, não é verdade que você não sabia nada quando chegou aqui no 2º ano? Conta para a professora. Mostra pra ela o que você já sabe... Mostra, vai lá, mostra seu caderno. Olha só. Fala para ela. O que você aprendeu de Matemática esse ano?
> Silêncio.
> Professora: Fala pra ela. Ela está muito boa, já faz conta de cabeça!
> Camila: Mas eu ainda uso os dedos (Diário de campo, 2017).

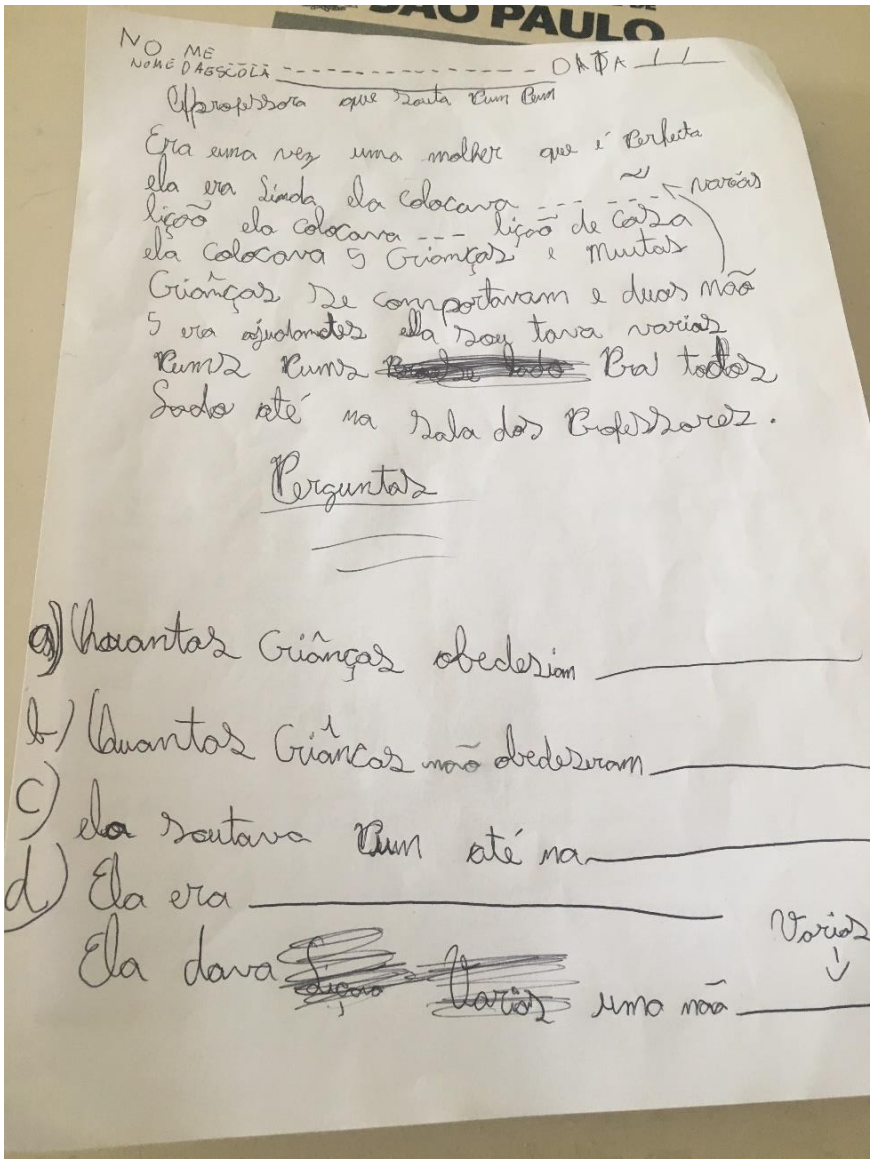
Os momentos na sala de aula representam, naquele espaço, o papel assumido pelo adulto como condutor do conhecimento e como avaliador do comportamento das crianças. No 2º ano, por exemplo, procurei me sentar ao fundo. A turma era predominantemente formada por meninos e logo entendi que deveria sentar perto das meninas.

A todo momento, o grupo de meninos trocava "aviões" de papel entre eles, enquanto a professora grafava ou corrigia a lição na lousa. Além dos aviões, os meninos têm uma brincadeira de dobrar a folha de papel e soltar um "estralinho" fazendo o maior barulho. Eu, no fundo da sala, sempre sabia quem era o autor do "estralinho", mas, mesmo quando a professora me perguntava, guardava comigo esse segredo. Em uma das situações, inclusive, a professora "puniu" indevidamente uma das crianças – outra criança é quem havia soltado o "estralinho". A professora diz, nesse momento, que, se ninguém "se entregar", todos ficarão sem brinquedoteca. Mesmo assim, as crianças não me procuram para que eu diga quem foi. Parece que "enganar" a professora é um jogo do grupo e não me sinto no direito de interferir.

Ainda no grupo de 2º ano, em uma das ocasiões, sentei perto de um grupo de meninas que cochichavam entre elas e trocavam bilhetes, mesmo após a professora ter pedido para que parassem. Quando a professora virava as costas, os bilhetes das meninas (e os aviõezinhos e "estralinhos" dos meninos) continuavam. A professora, então, pede para que as meninas entreguem o bilhete. Elas entregam o bilhete, a professora lê, rasga e joga no lixo. Enquanto isso, os meninos dizem para a professora que elas têm mais bilhetes e uma das meninas rapidamente coloca um outro bilhete no meio do meu caderno e pede para que eu guarde para elas. Quando toca o sinal do intervalo, devolvo o bilhete, exatamente da mesma maneira que estava.

> Ana Beatriz, 2º ano: Graças a Deus que você guardou!!! É um bilhete muito perigoso.
> Pesquisadora: É? Agora fiquei curiosa... Por quê?
> Sofia: Não é nada não. É só uma lição que a gente faz.
> Pesquisadora: Hmmmm... Sei...
> Me afasto, sinto que cochicham atrás de mim.
> Ana Beatriz me chama: Hei, quer ver? (Diário de campo, 2017)

Fotografia 8 – Bilhete das meninas do 2º ano, fotografia produzida pela pesquisadora.


NOME
NOME DA ESCOLA _____ DATA / /

A professora que sauta Rum Rum

Era uma vez uma moher que é Perfeita
ela era Linda ela colocava ___ varias
lição ela colocava ___ lição de casa
ela colocava 5 Crianças e Muitas
Crianças se comportavam e duas não
5 era ajudantes ela say tava varias
Rumz Rumz ~~Rum de lado~~ Bai todos
Sada até na sala dos Professorez.

Perguntas

a) Quantas Crianças obedesiam _____
b) Quantas Crianças não obedesiram _____
c) ela sautava Rum até na _____
d) Ela era _____
Ela dava ~~Lição~~ ~~varias~~ uma não _____ Varias

Sinto muita cumplicidade quando elas me permitem ver o “bilhete perigoso”. Claramente o formato usado pelas crianças demonstra que se apropriaram de um modelo de lição usado pela escola. Pergunto se, um dia, elas poderiam fazer um bilhete tipo aquele para eu guardar. Elas dizem que eu poderia ficar com aquele, talvez cientes do tesouro que estavam me entregando.

Mantive a mesma postura durante as saídas fotográficas. Nesses momentos, as crianças também eram as maiores conhecedoras do espaço e, por isso, se sentiram no dever de “me guiar” e ir contando coisas sobre a escola que eu não teria como saber sem elas. Para as crianças de 1º e 2º anos, isso significou, inclusive, dividir comigo as lendas que existiam naquele espaço. Para as crianças de 5º ano, significou me colocar como uma

adulta que deveria ser informada sobre a má conservação dos espaços da escola. Acredito que atribuíram a mim essa missão, pois compreenderam que eu levaria esses dados para a "Universidade" e, na visão deles, essa "denúncia" poderia ter algum efeito:

> Isabela, 5º ano: A gente também tem que fotografar o banheiro.
> Pesquisadora: O banheiro?
> Isabela: É uma vergonha, meu pai. Tem que fotografar.
> Giovani, 5º ano: A gente tem que fotografar tudo que está quebrado!!! Para você ver como é. E mostrar lá na sua faculdade.
> Pesquisadora: O que está quebrado...?
> Giovani: A escola está quebrada, falida! A gente sabe cada espaço da escola que está quebrado.
> Pamela, 5º ano: Cala a boca, Giovani. Você nem sabe o que é uma escola quebrada. A escola que eu *tava* é umas dez vezes pior que essa. Essa a gente tem que agradecer que está em pé.
> Pesquisadora: Mas é verdadeira a queixa dele de que algumas coisas estão quebradas?
> Isabela: Sim, é.
> Giovani: Coisas quebradas, coisas perigosas para o 1º ano, coisas que mostram a falta de educação do 8º ano! Do 9º ano!
> Pesquisadora: Do 8º e do 9º ano?
> Isabela: É, antes de sair eles depenam a escola. Você vai ver. Nós vamos te mostrar tudo, tudo. Sua professora da faculdade não vai gostar nada, nada. (Material em áudio, 2017).

Fotografias 9, 10 e 11 – "Coisas quebradas", "Coisas perigosas para o 1º ano" e "Falta de educação do 8º e do 9º ano" (respectivamente), crianças do 5º ano.

Durante os momentos em campo, buscamos fortalecer o vínculo pesquisadora-crianças, para que fosse possível observar aspectos do microcontexto ou considerados corriqueiros no cotidiano das crianças na escola. Conforme demonstramos, conseguimos acessar dados muito particulares sobre o que fazem "por trás dos adultos" e, até mesmo, impressões que circulam entre eles sobre os adultos da escola:

> Pesquisadora: Na sua avaliação, esta é uma escola preparada para receber os alunos e ensinar?
> Giovani, 5º ano: Não 100% preparada.
> Isabela, 5º ano: Digamos assim... 50% preparada.
> Pesquisadora: E o que falta para ser 100% preparada?

> Isabela: Os adultos serem mais... terem mais... respeito com as crianças. Com a gente.
> Pamela, 5º ano: Todos, né, Isabela? E você ser mais educada com os adultos também.
> Isabela: Ela está dizendo isso porque eu quase que retruquei a diretora.
> Pesquisadora: Por quê?
> Isabela: Porque eu faltei e eu esqueci de... É que assim, eu tive dentista. E meu pai me levou. E eu faltei. Daí eu tive que trazer atestado. Mas eu esqueci. Daí eu falei que eu esqueci. Mas ela – ela que eu falo é a professora de artes –, ela não acreditou e me mandou para a diretora. Porque ela tava substituindo a prof. Isabel. Daí isso foi ontem. Antes de ontem, sei lá. Daí sorte que a diretora ligou pro meu pai e ele falou que era verdade, que eu tava no dentista.
> Pesquisadora: Mas vocês não se sentem respeitadas pelos adultos aqui da escola?
> Isabela: Não, né? Adulto que nem acredita em mim.
> Pesquisadora: Mas é só a diretora?
> Pamela: Todas elas. As tias da cozinha, então... Deus que me livre. Elas ficam: "Vai repetir? Vai ficar gorda!"
> Isabela: E se a gente não coloca o prato, então?! "Caramba, meu, tem que colocar o prato".
> *[Todos riem.]* (Material de áudio, 2017).

O número de vezes em que sou fotografada pelas crianças também comprova a ideia de que as crianças se sentiam, no mínimo, curiosas pela presença de outro adulto na escola. Outra pista oferecida por elas era o vínculo construído nas saídas fotográficas, expresso também quando me solicitavam para fotografá-los: "Tia, tira uma fotinha minha aqui na brinquedoteca [...]. Assim é uma boa, né, tia?".

Fotografia 12[40] – Pesquisadora fotografa uma das crianças do 2º ano, a pedido dela.

[40] Foto editada, de modo a ocultar o rosto da criança.

Os dados apresentados neste trabalho demonstram que as crianças, de maneira geral, aceitaram a minha presença e que, portanto, consegui legitimar minha postura de adulto atípico. No entanto, mesmo assim, a atividade que eu estava propondo (fotografar a escola), aparentemente por ser proposta por um adulto, foi considerada pelas crianças como uma "lição":

> Luany, 1º ano: Queria brincar de fotografar.
> Pesquisadora: E como é essa brincadeira?
> Luany: É quando a gente tira foto e o adulto não fala.
> Pesquisadora: Eu, então, não falo?
> Luany: É.
> Todos riem.
> (Diário de campo, 2017)

> Pesquisadora: Mas quando vocês estão brincando? Agora, por exemplo, vocês estão brincando ou fazendo lição? *[Estávamos em momento de roda de conversa sobre as fotografias]*
> Vitória, 2º ano: Fazendo lição.
> Pesquisadora: Qual lição?
> Vitória: De falar das fotografias.
> Pesquisadora: E por que é lição?
> Bruno, 2º ano: Porque você falou! (Material em áudio, 2017)

Compreendo que o vínculo pesquisadora-crianças fortaleceu o engajamento delas na pesquisa e possibilitou construir dados que permitissem problematizar a institucionalização da infância (SARMENTO, 2011) e a relação entre escola e saber construída naquele espaço (CHARLOT, 2000).

2.3 "Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!": a fotografia como possibilidade de escuta das crianças

Em busca de métodos de investigação que, por um lado, reduzissem tanto quanto possível um olhar adultocêntrico, e, por outro, possibilitassem privilegiar a voz da criança – e conscientes de que esse objetivo requer a valorização das múltiplas linguagens infantis –, apresenta-se a seguir os princípios éticos que embasaram a pesquisa com as crianças e a condução das saídas fotográficas, as justificativas para a escolha dos procedimentos metodológicos, além de pontos que se destacaram durante as saídas fotográficas e a roda de conversa, procedimentos entendidos como recursos para convidar as crianças a construir dados sobre a escola.

Araújo e Oliveira Formosinho (2008), ao realizar estudos com crianças, atentam para a tomada de decisões éticas, que devem ser a base de toda investigação e que também orientam esta pesquisa:

> a) Consentimento informado da criança: diz respeito à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a tomar parte em tal processo (Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001), não apenas no início do processo, mas em qualquer altura ao longo do mesmo (Flewitt, 2005; Greig e Taylor, 2001).
> b) Consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança;
> c) Dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança;
> d) Terminar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover sua autoestima;
> e) Garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica;
> f) Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação (Flewitt, 2005) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2008, p. 25).

Para as turmas de 1º e 2º anos, como explicação acerca das intenções do estudo, apontou-se a necessidade de a pesquisadora, atuante na Educação Infantil, conhecer a escola de Ensino Fundamental, para que soubesse como e o que aprendem e fazem as crianças de 6 a 10 anos na escola. Para as crianças de 5º ano, acrescentou-se que as fotografias seriam discutidas na Universidade, para traçar considerações sobre a escola de Ensino Fundamental.

Antes das saídas fotográficas, livros de literatura infantil cuja temática se aproximasse do que seria proposto foram lidos pela pesquisadora. Para as crianças de 1º e 2º anos, foi feita a leitura do livro de literatura infantil *Vó, para de fotografar!*, de Ilan Brenman, cuja personagem principal é uma avó que fotografa a neta em diferentes situações. Para as crianças de 5º ano, foi feita a leitura do conto "A máquina fotográfica", que narra o dia em que o personagem Nicolau leva uma máquina fotográfica para a escola. Esse conto pertence à coletânea *O pequeno Nicolau no recreio*, de Sempé e Goscinny. A hipótese era que, a partir da leitura, os grupos construíssem perguntas sobre as saídas fotográficas.

Em campo, essa hipótese se confirmou e pude esclarecer as dúvidas das crianças e, com isso, reforçar que participariam como e se quisessem, sem que sua participação fosse avaliada por mim.

De fato, nos três grupos, houve crianças que optaram por não participar das saídas fotográficas. Outras crianças que quiseram participar, mas não tinham a autorização de divulgação de imagem concedida pelos pais, participaram construindo desenhos, oferecendo ideias aos parceiros sobre o que fotografar e olhando o material construído.

Para a roda de conversa, também discuti antecipadamente com as crianças as questões que seriam lançadas e me certifiquei de que apenas participariam do sorteio as crianças que quisessem. Entre aquelas crianças que participaram das saídas fotográficas e que se candidataram, sorteamos três de cada um dos grupos. Para realizar cada uma das rodas de conversa – três no total, uma com cada turma participante da pesquisa –, revelei entre 30 e 35 imagens entre aquelas fotografadas[41]. O critério para a seleção dessas imagens foi a variedade de espaços ou de foco, para que houvesse as falas das crianças sobre diferentes momentos e ambientes fotografados.

Destacam-se nas rodas as perguntas disparadoras:

- Quais fotografias contam histórias sobre o que vocês, crianças, vivem na escola durante o Ensino Fundamental?
- Quais mudanças vocês percebem, em vocês, nos outros colegas e na escola durante o Ensino Fundamental?
- O que vocês aprendem aqui na escola? E em quais situações?
- Como acham que vão ser os próximos anos do Ensino Fundamental?

Conforme a Tabela 1 evidencia, 37 crianças participaram da pesquisa, tendo 28 delas atuado como fotógrafas e, destas, 9 que também participaram da roda de conversa.

Tabela 1: Quantidade de crianças que participaram da pesquisa e idade

Grupo	**1º ano**	**2º ano**	**5º ano**
Crianças no grupo	28	31	33
Idade das crianças	6 – 7 anos	7 – 8 anos	10 – 11 anos
Participaram das saídas fotográficas	15	13	9
Participaram das rodas de conversa[42]	3	3	3

[41] Pelo *notebook*, as crianças puderam acessar as outras imagens.
[42] Escolha, por sorteio, entre aquelas crianças que participaram das saídas fotográficas.

Conforme afirmou-se anteriormente, o fortalecimento dos estudos sobre a infância acompanha a busca pela adaptação dos procedimentos metodológicos tradicionalmente usados em pesquisas qualitativas, para que as investigações sobre a escola e sobre a infância na escola possam ser valorizadas, por meio da atenção às produções das crianças, conferindo-lhes poder e tomando-as como sujeitos competentes e críticos que são em relação aos aspectos que lhes dizem respeito.

Na construção de instrumentos que validassem a escuta das crianças e na compreensão de que essa escuta está permeada por mensagens e posturas sutis e subjetivas, típicas da condição infantil, as fotografias emergiram como interessante recurso metodológico, ao passo que são atos comunicativos e que podem revelar a capacidade das crianças de lidar com a realidade que as rodeia, formulando interpretações sobre a escola e a cultura escolar – mas fazendo de modo distinto do adulto, usando as linguagens típicas do universo da infância.

A intenção neste estudo de usar o ato de fotografar como um convite para que as crianças produzissem dados sobre a escola e sobre a infância que vivenciam na escola está, sobretudo, relacionada à tentativa de obter um melhor acesso às culturas infantis, visto que, se a pesquisadora atuasse como fotógrafa, conduzindo diretamente a escolha das imagens, anularia a autenticidade dos dados. Considera-se que essa abordagem propõe a abertura das crianças para um conhecimento que elas já possuem (fotografar), colocando-as em uma situação potente perante o adulto, visto que, conforme contam Oliveira Formosinho e Araújo (2008), as entrevistas tradicionais tendem a expor as crianças a uma tentativa de gerar as respostas desejadas pelos adultos. Além disso, oferecer às crianças um instrumento usualmente controlado pelos adultos (a máquina fotográfica) significa atestar a confiança do adulto em questão depositada nelas: "Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia" (SOARES, SARMENTO, TOMAS, 2005, p. 60). Nesse sentido, destaca-se estudos e pesquisas que pudessem fortalecer essa escolha metodológica.

Márcia Gobbi (2011), pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aponta para a atualidade de estudos que se propõem a usar as fotografias como meio propiciador de informação sobre o cotidiano pedagógico. Porém, ela atenta para a necessidade de que, para além de fotografar (ato que pode ser incorporado facilmente sem reflexão crítica), as pesquisas se proponham a "distanciarem-se" das

imagens para analisá-las em sua potencialidade documental. Dialogando com as escolas que produzem fotografias sobre o cotidiano pedagógico e provocando-as a transformar as imagens em objeto de estudo, a pesquisadora propõe:

> um distanciamento em relação às imagens, para que seja possível criar mecanismos para olhar para elas de modo mais rigoroso e, ainda mais, para que sejam capazes de considerar, sobretudo, quais os motivos que levam a fotografar, os objetos, pessoas e situações fotografadas, o contexto social, cultural e histórico em que se fotografa (GOBBI, 2011, p. 133).

A pesquisadora fortalece, em outros dois artigos, os argumentos em torno do uso da fotografia como recurso para o pesquisador compreender as representações que se tem construído sobre as crianças e suas infâncias e as representações construídas por elas acerca das infâncias que vivenciam.

Em artigo publicado na revista *Educação & Sociedade*, em 2011, Márcia Gobbi analisa os usos das fotografias em escolas destinadas à primeira infância, focalizando produções fotográficas geradas no intervalo de 1990 a 2002, concebendo as imagens como fonte documental. Para a autora, as fotografias não são meras fontes ilustrativas de textos, pois que, quando analisadas, oferecem dados sobre as relações que se dão dentro da escola e sobre outros aspectos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas. Não se trata de hierarquizar linguagens, sobrepondo a fotografia em relação ao texto, mas, sim, de considerá-la como mais um texto dentro do diálogo que envolve, necessariamente, diferentes representações da realidade: "A fotografia é vista como algo que colabora com a produção de conhecimento e, como tal, pode ser tratada como representação social, produto material e segmento de relações sociais, evidenciando-as" (GOBBI, 2011, p. 120).

Ao apresentar fotógrafos e pesquisadores do campo da sociologia da imagem (KOSSOY, 2001; ALMEIDA, 2001; MARTINS, 2008), Gobbi (2011) destaca que a imagem produzida é sempre polissêmica, cabendo ao pesquisador que faz uso dela contextualizá-la, analisando aquilo que está presente e aquilo que ela oculta; em nossa leitura, isso significa considerar que as fotografias produzidas em ambiente escolar possibilitam o encontro de diferentes vozes que compõem o currículo, representando, assim, aspectos da realidade. Para a autora:

> Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que, à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares, passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente. Elas são sujeito e objeto ao mesmo tempo (GOBBI, 2011, p. 1220).

Para a análise, faz-se necessário um distanciamento, com o objetivo de avaliar de maneira crítica o que está dentro e fora do enquadramento, bem como as decisões envolvidas no ato de fotografar: Quais as relações entre fotógrafo e fotografia? Quais narrativas estão construídas nas sequências de imagens? Quais elementos presentes nas imagens contam sobre o contexto fotografado? Como compreender a escola e a infância a partir de fotografias tiradas pelas crianças?

Em texto intitulado "Meninos e meninas nas cirandas infantis: alteridade e diferença em jogos de fotografar", publicado em 2012, Gobbi relata uma experiência de pesquisa com crianças de 4 a 12 anos, no assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em São Paulo. Considerando a capacidade das crianças de elaborarem, investigarem e criarem representações acerca de suas infâncias, a pesquisadora ofereceu as máquinas fotográficas convidando-as para o *jogo de fotografar*. E indica que:

> [...] as fotografias das crianças educam aos adultos/as no que tange às imagens, sobre formas de ver das crianças pequenas. Essas imagens subvertem nossa compreensão por vezes naturalizada, apresentando-nos oportunidades de entrar em contato com questionamentos, estranhando o que é tido como natural, provocando a atenção dos olhares, colocando-os na obrigação de revolver-se saindo do lugar que se encontram, buscando novas formas de ver (GOBBI, 2012, p. 27).

A pesquisadora destaca que a decisão de oferecer máquinas para as crianças significou, naquele momento, inseri-las como coparticipantes na construção dos dados de pesquisa, o que nos convida a discutir as decisões envolvidas nessa pesquisa, valorizando o direito de participação das crianças e buscando as vias para efetivá-lo. É nesse sentido que se destacam, a seguir, as saídas fotográficas, que ficaram conhecidas pela escola como "Dia de Fotografar".

Nos três grupos, agrupou-se seis crianças por vez, compreendendo que, assim, seria possível acompanhar melhor as decisões envolvidas no processo de fotografar. Cada grupo permaneceu com uma máquina digital por dupla, todas as máquinas com funções

semelhantes. Cada dupla escolheu a sua, mas, em todos os grupos, existiram trocas de câmeras entre as crianças, a todo momento, impossibilitando registrar com precisão a autoria das fotografias.

Os estudos teóricos possibilitaram manter atenção em relação às sugestões das crianças desde o início das saídas fotográficas, diminuindo um posicionamento adultocêntrico na condução da proposta. No 1º ano, por exemplo, Nícolas se contrapõe a ideia de sorteio afirmando que a escolha por "uni-duni-tê" seria a mais rápida e justa.

Nas saídas fotográficas, como já dito, a provocação inicial era convidar as crianças a produzir fotografias que contassem histórias sobre o que vivem na escola durante o Ensino Fundamental. As crianças, de maneira geral, compreenderam que deveriam fotografar os espaços da escola e, nesses espaços, enquanto fotografavam, contavam sobre suas experiências escolares.

Após as saídas fotográficas, as crianças listaram o que foi fotografado, de maneira coletiva, sabendo que algumas das fotografias seriam reveladas para a roda de conversa. Para apresentar as fotografias produzidas, foi construída a tabela abaixo, selecionando o que as crianças escolheram para fotografar e a quantidade de cliques que investiram:

Tabela 2: Quantidade de fotografias produzidas pelas crianças de 1º, 2º e 5º anos

Fotografamos... [43]	**1º ano**	**2º ano**	**5º ano**
Amigos – Amizade	-	12	2
Árvores	7	11	6
Banheiros	7	-	25
Brinquedoteca	116	68	17
Caderno	206	-	-
Cartazes do corredor	-	63	-
Céu	-	7	-
Coisas que poderiam melhorar	-	-	69
Diretoria	23	-	-
Esconderijo da aranha	15	-	-
Espaço entre a quadra e o parquinho	15	-	-
Espaço atrás da quadra	15	4	24
Falta de educação	-	-	18
Janelas	-	23	-
Laboratório entre aspas	-	-	8
Lições	-	44	3
Marcos e Dara	8	-	-
Parquinho	98	41	37
Pátio de refeições	36	8	4
Palco	3	2	1

[43] Optou-se por manter, aqui, a nomenclatura designada pelas crianças.

Pinha	-	14	-
Portas	13	-	-
Quadra	52	31	11
Rua	-	10	-
Sala de aula do grupo	36	12	26
Sala de aula de outros grupos	-	-	2
Sala de Artes	-	9	-
Sala de Informática	3	-	-
Sala de leitura	-	21	3
Sala dos professores	1	-	-
Secretaria	2	-	1
Selfies	5	15	8
Total	661	395	265

Na produção da lista que deu origem à Tabela 2, as crianças não mencionaram que a própria atividade de fotografar e as câmeras digitais foram motivos de cliques nos três grupos.

Apesar de os números não traduzirem intenções das crianças, permitem traçar algumas considerações sobre as escolhas que fizeram no momento de fotografar e de contarem sobre as próprias fotografias.

As crianças, nos três grupos, citaram os espaços fotografados (quadra, brinquedoteca, sala de aula etc.), mas, além deles, fotografaram relações internas, próprias da vivência deles na escola: amizade, falta de educação, aspectos relacionados a Marcos e Dara (crianças do grupo com deficiência), acontecimentos relacionados a estar na escola – fazer lição, coisas que poderiam melhorar – e relações entre a escola e o espaço externo – rua, prédios vizinhos e árvores da calçada. Fotografar os espaços, portanto, trouxe para a roda de conversa dados sobre as práticas discentes ali ancoradas (ou seja, o que subjetivamente fotografam em cada espaço da escola) e sobre como as crianças fotografam (ou seja, quais escolhas estéticas envolvem o ato de fotografar).

Fotografia 13[44] – "A amizade" – Fotografia tirada pela pesquisadora a pedido de uma das crianças do 2º ano.

Fotografia 14 – "Árvore que nasce na calçada da escola", criança do 2º ano.

A relação com o espaço emergiu como eixo norteador, ou seja, as crianças se organizaram para que os espaços da escola fossem registrados. No 1º ano, uma das crianças do grupo interpretou que a maior parte dos espaços da escola deveriam ser registrados: "Legal! Vamos fotografar toda a escola. Um pouco de todos os lugares!". Pareceram investir mais cliques nos espaços que mais frequentam ou que atribuem mais sentido: brinquedoteca, parquinho, quadra, sala de aula e pátio de refeições.

Optou-se, aqui, por não reproduzir literalmente as fotografias formais dos espaços da escola, dando destaque àquelas que oferecem elementos para interpretar o que as crianças contam através das fotografias.

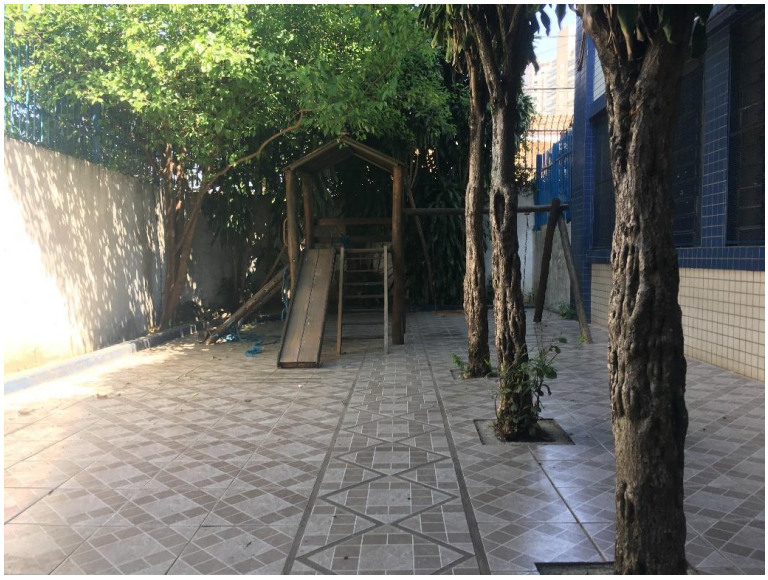
[44] Imagem editada, de modo a ocultar os rostos das crianças.

No momento de fotografar, as crianças do 1º ano, por exemplo, optam por fotografar cada objeto que compõe o lugar (em vez de fotos, como as do 2º ou do 5º ano, que enquadram todo o espaço). Dessa forma, a quantidade de fotografias produzidas pelas crianças de 1º ano é bem maior. Na imagem a seguir, a fotografia do parque, tirada por uma criança do 5º ano:

Fotografia 15 – "Parque", criança do 5º ano.

Ao fotografarem o mesmo espaço, as crianças do 1º ano investem cliques em cada detalhe do parque, separadamente, produzindo maior riqueza de detalhes:

Fotografias 16, 17 e 18: "Escorregador", "Casinha" e "Casinha do Balanço" (respectivamente), crianças do 1º ano.



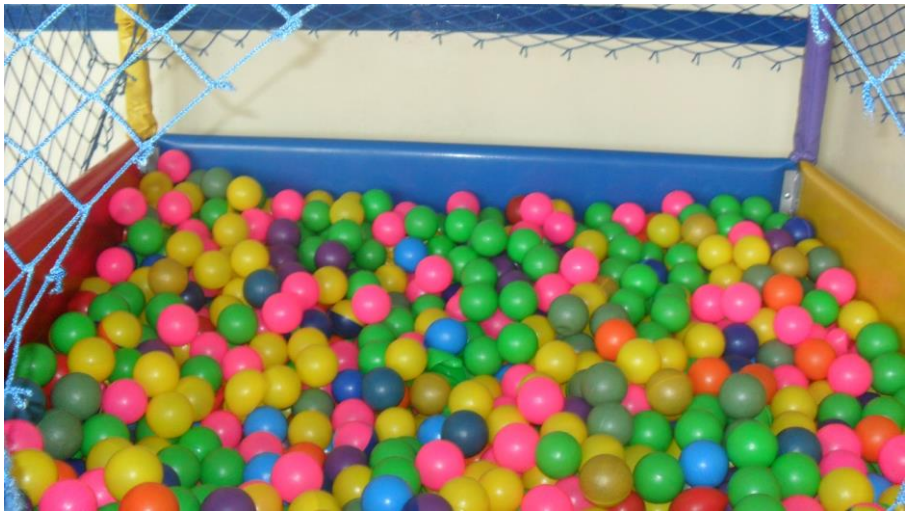
Cada um dos brinquedos que compõem o parque é fotografado em diferentes ângulos. Em um dos ensaios do 1º ano, por exemplo, foi possível identificar 22 fotos seguidas da casinha, como se fotografar a casinha tivesse se tornado um enredo de brincadeira:

Fotografias 19, 20, 21 e 22 – "Casinha", crianças do 1º ano.

Fotografar detalhes dos espaços é uma estratégia que as crianças do 1º ano, de maneira geral, sustentam sem declarar. Durante a visita à quadra, à brinquedoteca ou à sala da aula, é possível identificar longas investidas em enquadrar objetos e não o espaço como um todo (o que não acontece com as crianças do 2º e do 5º anos, em que os cliques parecem obedecer a uma intencionalidade mais precisa ou a uma relação mais direta com as histórias que representam, como se verá adiante).

Entre as fotos da brinquedoteca, outra característica está presente. Talvez por não conhecerem a função do *zoom*, nas fotografias do 1º ano, o mesmo objeto é fotografado várias vezes, logo após a aproximação do fotógrafo. A sequência abaixo exemplifica:

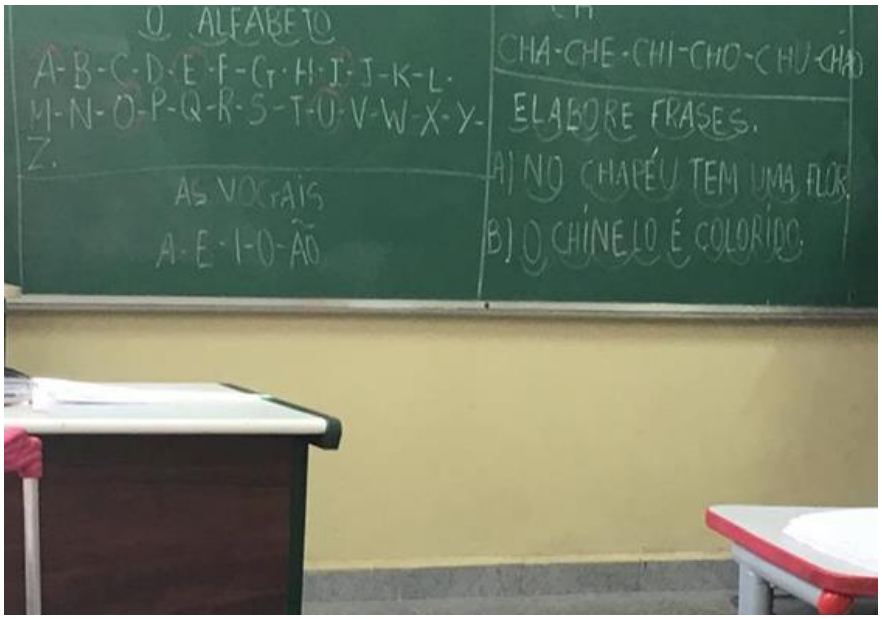
Fotografias 23, 24 e 25 – "Piscina de bolinhas", criança do 1º ano.



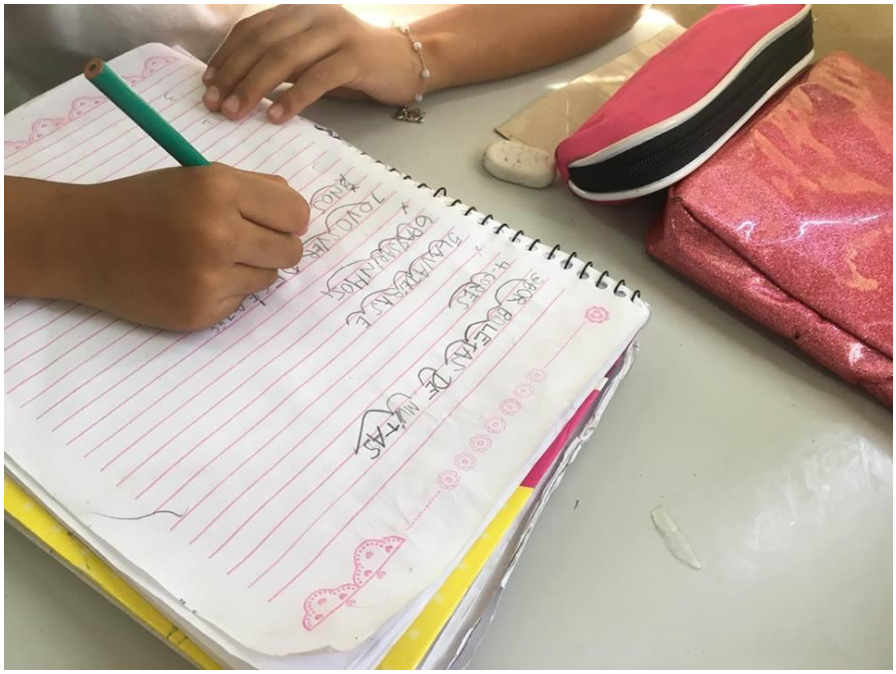
A maneira de fotografar dá indícios sobre a própria situação da criança de 1º ano na escola: recém-chegadas, precisam de uma aproximação maior com o espaço, olhar mais de perto. Não foi incomum não saberem nomear, durante o percurso, onde estávamos ou para onde iríamos. Também usavam os dedos para numerar espaços que já haviam sido fotografados, na tentativa, talvez, de não esquecerem nenhum.

Na sala de aula, os mesmos indícios: cada detalhe é fotografado (lousa, relógio, mesa da professora). Esses menores detalhes passam despercebidos para as crianças do 2º e 5º anos, talvez já acostumadas com a escola. O caderno, por exemplo, recebe 206 cliques das crianças de 1º ano (uma das crianças fotografa todas as capas de caderno do grupo; outra criança fotografa todas as atividades do próprio caderno); no 2º ano, a capa não é fotografada nenhuma vez, sendo escolhidas apenas algumas atividades para serem fotografadas.

Fotografia 26 – "Lousa, mesa da professora e carteira", criança do 1º ano.



Fotografia 27 – “Caderno”, criança do 1º ano.



Entre os outros espaços de uso curricular do 1º ano, não foram lembrados durante as saídas fotográficas: a sala de vídeo, a sala de leitura, a sala de Artes. Por coincidência, em um dos trajetos, Clara vê a sala de Informática aberta e pede para fotografar. A professora permite. Quando entramos, pergunto o que aprendem ali. As crianças respondem “joguinhos”. A professora interfere: “Mas sobre o que são os jogos?”. Clara responde: “De segunda-feira, Matemática, e de quarta-feira, Português”.

Portas, quadras e corredores também foram fotografados pelo 1º ano, sugerindo curiosidade pelos deslocamentos e pelas portas, sempre trancadas:

Fotografia 28 – “Sapatilhas”, criança do 1º ano.

Fotografia 29 – Crianças do 1º ano, fotografia produzida pela pesquisadora.

A Fotografia 29 demonstra a criatividade das crianças do 1º ano ao enfrentarem, à sua maneira, as condições do espaço físico – elas encontram a porta trancada e tentam fotografar o espaço (que não sabem nomear qual é). Mesmo encontrando as portas fechadas, essas parecem ser, para as crianças, características da escola de Ensino Fundamental e, por isso, merecem ser fotografadas.

Já entre as crianças do 2º e 5º anos, as barreiras de acesso aos lugares impediram a realização de algumas fotos. Um dos grupos de 2º ano, por exemplo, ao ver o parquinho trancado, desiste de fotografá-lo por dentro. O mesmo acontece com um dos grupos do 5º ano: ao encontrarem a sala de leitura fechada, as crianças fotografam apenas a porta.

Fotografia 30 – "Parque", criança do 2º ano.

Entre as crianças do 1º ano, o próprio fato de estar em uma escola diferente (já que acabaram de deixar a Educação Infantil) e poder fotografá-la gerou um clima de "brincadeira" durante toda a atividade. Já no 2º ano, durante a saída fotográfica, Bruno explica como enxerga o que as crianças vivem no Ensino Fundamental: "Como é? É chato. A gente só estuda". Carol diz que é mentira e que eles brincam muito também, mas que têm que saber a hora de brincar e a hora de estudar. Essa diferença entre "brincar" e "estudar" é muito apontada durante toda a fala das crianças de 2º ano. Questionadas sobre como estudam naquela escola, as crianças respondem: "Fazendo lição. Lição do caderno, lição da lousa, lição do ditado".

> Pesquisadora: E o que vocês aprendem?
> Vitória, 2º ano: A fazer lição.
> Pesquisadora: Vocês conseguem mostrar em fotos o que vocês aprendem aqui na escola?
> Bruno, 2º ano: É só tirar foto da lição.
> Pesquisadora: E em todos os outros espaços da escola, o que vocês fazem? O que vocês aprendem?
> Vitória: Na aula de informática, os jogos de informática. Na aula de artes, os jogos de artes. Ops, os desenhos, quero dizer. E na aula de leitura, os livros de leitura.
> Pesquisadora: E na quadra? No parque?
> Bruno: Na quadra a gente aprende também uns jogos *digiridos*.
> Vitória: Dirigidos!!!
> Bruno: *[risos]* É. De esporte. Mas a gente inventa umas coisas também.
> Pesquisadora: E vocês conseguem fotografar o que vocês aprendem e o que vocês inventam?
> Bruno: Bora lá. (Material de áudio, 2017)

As declarações das crianças sugerem que o conteúdo que se aprende é visto como algo pronto e oferecido; apesar disso, Bruno me anima dizendo que inventam algumas coisas. Durante todo o trajeto, tento buscar essas "invenções". É desse jeito que redireciono, ao entrar nos espaços, a pergunta: "Ah, e o que vocês aprendem e inventam aqui?". A quadra e a brinquedoteca são os espaços onde aparecem mais "invenções": para além do espaço, fotografam as brincadeiras que acontecem ali (como será visto adiante).

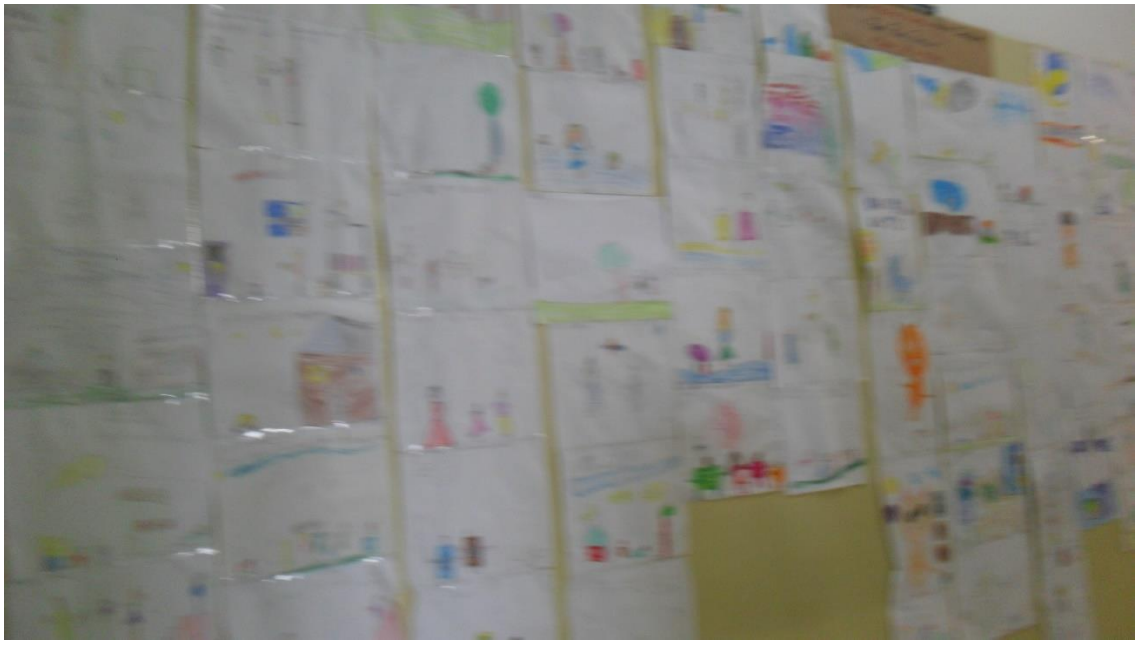
As crianças do 2º ano fotografam a sala de aula, a quadra, a brinquedoteca e o parque. A sala de Artes e a sala de leitura, espaços não eleitos pelo 1º ano, também foram fotografados. Entre as fotos de sala de aula, predominam a lousa e a "lição" colada no caderno.

Na semana em que o 2º ano saiu para fotografar, a escola tinha acabado de vivenciar uma exposição aberta para os pais. Os cartazes produzidos pelo grupo do 2º ano e pelos grupos dos outros anos são também fotografados:

> Jaqueline fotografa o trabalho com as "árvores". Peço para que ela me conte sobre esse trabalho:
> Jaqueline, 2º ano: As três árvores aqui são da Prof. de Inglês. Que é as árvores com corações. E a outra é da Prof. de Artes. Isso, que é a árvore das corujas.
> Pesquisadora: Mas por que vocês fizeram essas árvores?
> Jaqueline: Não. A árvore a professora que fez. A gente fez aqui, óh, o coração e as corujas.
> Pesquisadora: Hmmm... E o que vocês desenharam dentro do coração?
> Jaqueline: A nossa família. Que é a árvore da família. (Material de áudio, 2017).

Vitória fotografa um grande painel de desenhos. Ela conta que todas as vezes que a professora lia um livro, faziam um desenho da capa do livro:

Fotografia 31 – "Mural de desenhos", criança do 2º ano.

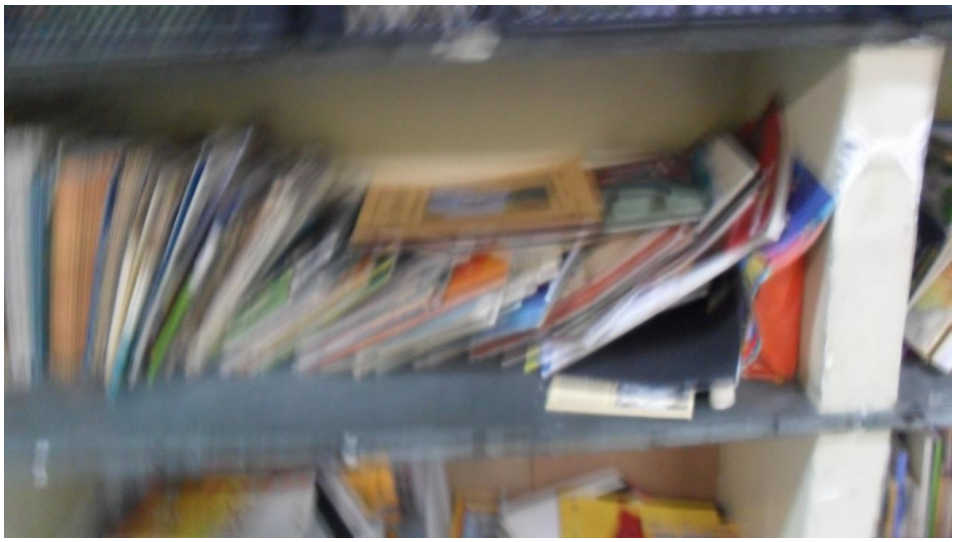


O grupo do 2º ano demonstra apego a esse mural. Param, fotografam os desenhos que produziram e os desenhos dos amigos. A partir dos desenhos, contam sobre os momentos de leitura em sala, os livros cuja leitura mais gostaram de escutar, aqueles que mais gostaram de desenhar. A conversa sobre leitura direciona para a sala de leitura, onde

uma vez por semana as crianças têm aula de Projeto de Leitura, com um professor especialista. Nesse espaço, as crianças falam mais sobre suas experiências:

> Jaqueline, 2º ano: Não é bem aula, aula. O professor escolhe um livro e todo mundo senta e escuta a leitura. Mas às vezes é difícil escutar porque às vezes tem muito barulho.
> Pesquisadora: E como o professor resolve o problema do barulho?
> Vitória, 2º ano: Ele pede silêncio muitas milhões de vezes.
> Jaqueline: Ah, chega uma hora que ele desiste. E o pior é que quando ele desiste teve um dia que a gente não pode nem levar livro pra casa.
> Vitória: Mas ele avisa, ele faz de tudo. Mas tem criança que não colabora. Daí...
> Pesquisadora: E vocês gostam de levar livro para casa? Quais livros vocês já escolheram para levar?
> Jaqueline: Todos esses daqui. Todos esses daqui pode escolher. Qualquer um desses daqui. Os de lá não pode porque é dos grandes. Mas quando eu for grande, vou escolher também aqueles de lá. Tá vendo? Esses daqui tão meio bagunçados porque tem gente que não sabe ler e só bagunça. (Material de áudio, 2017).

Fotografia 32 – "Livros bagunçados", criança de 2º ano.



As crianças do 2º ano captam uma visão da escola não explorada pelos outros grupos: a janela. Naquele grupo, como a sala de aula está localizada perto da janela que dá acesso à quadra, é comum que os meninos, ao saírem para usar o banheiro ou beber água, demorem-se na janela observando as aulas de Educação Física. A máquina possibilita ampliar essas observações – descobrem que podem, inclusive, filmar os jogos usando o *zoom* para avaliarem melhor o que está acontecendo.

Fotografia 33 – “Pelada de futebol”, criança do 2º ano.

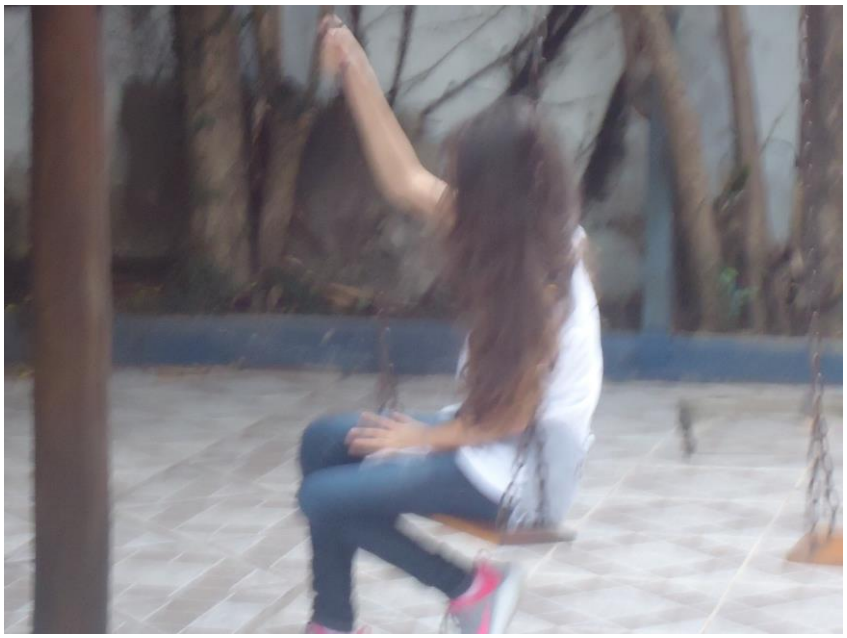
No 5º ano, a decisão de fotografar o espaço esteve relacionada, em um dos grupos, com a discussão sobre as situações de aprendizagem. As crianças, ao compararem a escola pública com a escola particular (local de trabalho da pesquisadora), afirmam que na escola particular as crianças aprendem mais por conta do espaço e dos recursos presentes e que, na escola pública, o espaço é marcado por “coisas quebradas, sujas e perigosas”, o que, na palavra de um deles, desmotiva a aprendizagem. As fotografias mostram vidros quebrados, buracos nas paredes e no chão, pichações, ferros que precisam ser soldados, carteiras amontoadas... A quadra e o banheiro são os espaços mais criticados pelas crianças.

Fotografia 34 – “Ferro que precisa ser soldado na quadra”, criança do 5º ano.

Fotografia 35 – “Vaso sanitário sem tampa”, criança do 5º ano.

As crianças do 5º ano também fotografam outros lugares tradicionais da escola – a própria sala de aula, a quadra, a brinquedoteca, o parquinho, o pátio de refeições. A diferença é que, ao fotografar esses lugares, contam histórias sobre o que já viveram na escola. Uma dupla pede para ir à sala do 1º ano e ser fotografado ali. Outra dupla pede para ser fotografada no balanço: “Calma. Faz tempo que eu não balanço” (criança do 5º ano). Outra criança lembra que, no pátio de refeições, os azulejos expostos foram pintados por eles, quando estavam no 1º ano.

Fotografia 36 – “Balançar”, criança do 5º ano.



Fotografia 37 – “Parede de azulejo”, criança do 5º ano.

Para além dos espaços formais da escola que são fotografados por todos os grupos, destaca-se neste trabalho as fotos que demonstram visões mais particulares das crianças, relacionadas às vivências no espaço escolar. As fotografias mostram que, dentro da escola, diferentes relações consigo, com o outro e com o saber (CHARLOT, 2000) são percebidas e apontadas pelas crianças como constituintes da sua experiência de estar na escola, permitindo-lhes avaliar a partir das/com as linguagens infantis.

No decorrer deste capítulo, descreveu-se a construção dos dados. Brincar, participar e aprender foram as categorias eleitas para analisar os dados construídos[45]. Nesse momento do texto, cabe destacar considerações relacionadas ao processo de análise dos dados.

2.3.1 O caminho de análise dos dados de pesquisa

Trabalhos como o de Quinteiro e Carvalho (2007) anunciam como preocupação as condições, as possibilidades e as potencialidades de valorizar a infância na escola. A publicação “Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola” reúne pesquisas que, como esta, apostam na infância como princípio formativo na escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao contextualizar a publicação, as autoras apontam que as escolas e os pesquisadores em educação precisam

[45] As categorias foram escolhidas com base nas indicações das pesquisadoras Quinteiro e Carvalho (2007).

reunir esforços para conhecer a criança que está no aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que seja possível exercitar, na escola, os direitos fundamentais da criança: brincar, participar e aprender[46] (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007, p. 24).

Fernanda Muller, em sua tese de doutorado intitulada "Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças", publicada em 2007, alerta para os riscos do pesquisador ao analisar dados construídos em parceria com as crianças, como ocorre no caso desta pesquisa. Em primeiro lugar, aponta que as experiências das crianças são muito diferentes das experiências do adulto; portanto, é preciso analisar as contribuições das crianças sem buscar "encaixar" na fala delas aquilo que o adulto procura (MULLER, 2007, p. 9). Também ressalta que é difícil investigar um campo de pesquisa conhecido (no caso dela, a cidade de Porto Alegre; no nosso, a escola). É preciso distanciamento para que não se introduza, nos dados apresentados pelas crianças, olhares particulares do pesquisador, transformando-os.

Lopes e Mello (2009, p. 11) também acrescentam questões na mesma direção das colocadas anteriormente, atentando para o cuidado necessário ao pesquisador para que não sobreponha aos dados de pesquisa a centralidade da visão adulta sobre as formas de pensar os processos infantis. As mesmas autoras afirmam que é preciso "dialogar com as lógicas infantis", ou seja, valorizar as formas de conhecer das crianças, em detrimento de considerá-las imaturas ou inacabadas. Para as autoras, essa lógica infantil, que envolve tanto pensamentos abstratos quanto a utilização de diferentes ferramentas para conhecer e compreender o mundo, por ser compreendida como algo que deve ser "superado", é frequentemente desvalorizada em nome da "socialização", que obedece, quase sempre, a princípios do mundo dos adultos:

> Porque a criança usa os sentidos para conhecer, a chamam de concreta, atribuindo a suas construções o caráter de primitivos e simples. Desconhecendo os processos de abstração presentes desde os primeiros atos, as possibilidades da construção de relações lógicas e epistemológicas são negadas em favor de esquemas adultos, muitos deles expressos em exercícios e objetos tidos como lúdicos (LOPES; MELLO, 2009, p. 12).

Charlot (1979, p. 227), ao criticar o olhar marginal que a criança recebe da pedagogia tradicional, aponta que esse é resultado, também, de uma perspectiva

[46] Os direitos de brincar e de participar estão garantidos no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O mesmo documento garante o direito à educação e o acesso à escola no Artigo 53, embora nele não se encontre a palavra "aprender".

psicológica que historicamente busca estudar o desenvolvimento da criança tendo como referência o comportamento adulto, considerando este um estado de equilíbrio ao qual a criança supostamente deve chegar com o apoio da escola. No entanto, para o mesmo autor, esse modo de estudar a criança é errôneo, pois os adultos que atuam no presente não representam, também eles, um estado de equilíbrio social. Portanto, analisar as crianças e suas manifestações considerando-as como o "vir a ser" de um adulto utópico não permite avanços para o campo da pedagogia. É preciso, ao contrário, admitir uma parceria adulto-criança, considerando adultos e crianças como agentes sociais engajados em uma relação que existe em um contexto social, ainda que esse contexto não seja sempre o mesmo para todos os adultos nem para todas as crianças:

> A criança é para o adulto um parceiro social que apresenta características específicas. Não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. Entretanto, não se deve captar a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas isoladas e abstratas; a relação da criança com o adulto é, mais profundamente, a relação da criança com o mundo social adulto (CHARLOT, 1979, p. 261).

Na perspectiva da relação com o saber (CHARLOT, 2000), esta pesquisa reconhece tanto a escola como mediadora das relações da criança com o mundo social adulto quanto olha para a atividade específica da criança dentro desse espaço, buscando fortalecer as evidências de que uma valorização da infância poderá fortalecer as relações das crianças com a escola e com o saber. Ainda há muito por ser conquistado em termos de valorização das crianças e da infância, mas é nesse sentido que nos empenhamos em dialogar com a lógica infantil, problematizando os modos de olhar para as crianças e valorizando o que constroem sobre serem crianças, sobre estarem na escola de Ensino Fundamental. O desafio teórico consiste, portanto, em partir dos direitos fundamentais da criança (brincar, participar e aprender) para problematizar uma relação escola-infância implicada na ampliação de oportunidades de acesso ao conhecimento escolar.

3 O currículo da escola de Ensino Fundamental fotografado pelas crianças

Conforme exposto, esta pesquisa se concentrou em compreender o que as crianças destacam sobre a escola de Ensino Fundamental, buscando nas suas fotografias e no que dizem sobre elas dados para pensar sobre a infância das crianças matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos, política pública compreendida como potencial estímulo para uma mudança curricular no sentido mais amplo – inclusive, e especialmente, no que tange à criação de melhores condições para o acesso ao conhecimento escolar.

A ideia de infância esteve historicamente relacionada à falta de atenção à validade da fala da criança, sendo a escola um espaço organizado com o objetivo de conduzi-la em direção ao desenvolvimento dessa voz: "A infância esteve associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria de se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento" (LOBO, 2012, p. 70). De fato, a escola continua organizada em um molde adultocêntrico e ainda se conhece pouco sobre o que as crianças têm a dizer acerca dos assuntos que lhes dizem respeito. No entanto, "fazer uso de diferentes formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer" (CRUZ, 2008, p. 18). Pressupor a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa significou, nesta pesquisa, legitimar seu reconhecimento como sujeito social, histórico, produtor de cultura e protagonista na história da escola de Ensino Fundamental.

Até aqui, fez-se necessário compreender a escola de Ensino Fundamental em sua extensão de nove anos, para poder investigar os dados construídos dentro da lógica proposta. Alterar o currículo da escola de Ensino Fundamental a partir de uma perspectiva de ampliação das oportunidades de aprendizagem e de valorização da infância, conforme disposto nas orientações oficiais que dispõem acerca do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), implica, portanto, problematizar a concepção de infância e de criança que norteia o trabalho das escolas.

Gimeno Sacristán (2005), ao abordar a necessidade de estudar a escolarização, pois que a infância na escola é um fato social, não "transitório", aponta para a necessidade de entender "<u>como</u> [as crianças] <u>vivem essa tarefa</u>, com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontram ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam nas portas da escola, que história tem do que futuro os espera, [...]" (GIMENO

SACRISTÁN, 2005, p. 14, grifo nosso). Nas palavras do autor, a pesquisa tem o potencial de apoiar representações já construídas sobre os alunos:

> Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que tem suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles. Por isso é preciso, a partir da perspectiva de que dispomos agora, reunir os elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 17).

Investigar como as crianças identificam e falam sobre os direitos de brincar, de participar e de aprender na escola de Ensino Fundamental é um caminho que oferece dados para discutir as tensões entre escola e infância que favorecem ou desafiam a construção de uma relação com o saber.

O percurso metodológico construído durante esta pesquisa, ao buscar romper com estereótipos sobre as crianças e suas culturas, compreende as crianças não em uma perspectiva de falta ou carência de algo, mas, sim, conferindo destaque ao lugar assumido por elas na escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, os dados são analisados buscando também destacar como as crianças constroem cultura dentro do ambiente escolar – entendendo que as criações das crianças são resultado de interpretações criativas e reprodutivas que fazem do mundo social[47].

Neste capítulo, objetiva-se discutir as tensões que emanam da relação infância-escola a partir das fotografias tiradas pelas crianças e das suas declarações nas rodas de conversas sobre essas fotografias. Ao mostrar como as crianças entendem a escola, almeja-se ampliar a possibilidade de ser este um lugar específico para acolher a infância e criar condições favoráveis para a aprendizagem de todos. O desafio teórico consistiu em partir dos direitos fundamentais da criança (brincar, participar e aprender) para, com base nos dados construídos, problematizar uma relação escola-infância comprometida com a ampliação de oportunidades de acesso ao conhecimento escolar. Tenta-se, portanto, compreender melhor as oportunidades educativas ali existentes, em uma perspectiva de

[47] As culturas das crianças constituem "um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares" (CORSARO; 1990). "Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções". (SARMENTO, 2005, p. 373).

valorização das relações que as crianças constroem com o saber, no espaço que acolhe de uma forma específica as suas infâncias.

3.1 Brincar

O documento orientador "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", publicado pelo MEC em 2007, dedica um capítulo para o brincar. Esse texto, escrito pela pesquisadora da infância Ângela Borba, reconhece o brincar como "dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana" e, portanto, uma experiência necessária à vida escolar das crianças, inclusive à medida em que avançam pelos segmentos escolares" (BRASIL, 2007, p. 34). A garantia de um espaço privilegiado para a brincadeira também é preconizada no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, no mesmo sentido de orientar as escolas e suas equipes para que as crianças de Ensino Fundamental continuem tendo garantidos na escola seu tempo de brincar, aliando este à possibilidade de viver, na escola, a infância em sua plenitude:

> Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8)

A concepção do brincar observada nos textos orientadores valoriza a ideia de um movimento curricular a favor das necessidades da infância e da valorização da produção de cultura pelas crianças, através, também, da brincadeira, reconhecendo o brincar como "condição para o desenvolvimento humano" (SÃO PAULO, 2015, p.56). Espera-se, portanto, que a escola de Ensino Fundamental conceba a brincadeira como socialmente construída, influenciada por fatores sociais e neles influente, e como linguagem que contribui para o desenvolvimento da criança:

> Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a

> investigação, a discussão de valores, a criação de regras. (SÃO PAULO, 2015, p. 22)

No mesmo texto, de maneira inovadora, o documento municipal aponta para a necessidade de o adulto "ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas", orientação que declaradamente busca romper com a maneira adultocêntrica de organizar o brincar na escola (SÃO PAULO, 2015, p. 59).

Tanto no documento elaborado pelo MEC quanto no documento do município de São Paulo a brincadeira de faz de conta é destacada como parte importante do brincar da criança que é aluna do Ensino Fundamental. Afirma-se que ela deve ser vivenciada, garantindo condições de experiências que possibilitem às crianças construir novas estratégias de ação e de possibilidades de interpretação do mundo social: "o que mais impulsiona o desenvolvimento da brincadeira é o conhecimento das atividades humanas e das relações entre as pessoas, pois [as crianças] terão mais conteúdo a interpretar na brincadeira" (SÃO PAULO, 2015, p. 59).

As orientações dos dois textos curriculares citados se fundamentam nos estudos de Vygotsky (1998), um dos mais importantes representantes da psicologia histórico-cultural, para defender o brincar como uma atividade humana criadora e cultural, que possibilita às crianças reinterpretarem e produzirem novos significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo onde vivem: "O brincar supõe o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada" (BRASIL, 2007, p. 36).

Charlot (1979) também se aproxima das ideias de Vygotsky e afirma que entender a relação que a criança estabelece com o saber na escola depende intimamente de considerar a criança como um "eu empírico", "um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já buscou interpretar" (p. 18). Considera-se, aqui, o brincar como a experiência específica infantil de interpretar o mundo e as relações, criando cultura e conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Apesar de a maioria dos estudos sobre o brincar estar principalmente ligado à atividade das crianças de 0 a 6 anos, o texto de Borba é inovador ao trabalhar com a temática na escola de Ensino Fundamental, reconhecendo que as brincadeiras continuam a possibilitar ganhos sociais e psíquicos para além do 1º ano:

> O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos do plano da aprendizagem formal. [...] vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes (BRASIL, 2007, p. 39).

Também outros pesquisadores[48] (OLIVEIRA, 2011; CORIA SABINI, 2012) tomam como fundamentos os estudos de Vygotsky para afirmar o espaço do brincar como responsável pela construção de um apurado pensamento imaginativo e abstrato, além de elemento facilitador do desenvolvimento da linguagem e da interação social:

> Estudos realizados na Antropologia, na Sociologia, Psicologia, Linguística e outras áreas do conhecimento tem apontado que brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura (OLIVEIRA, 2011, p. 139).

Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento da atividade intelectual da criança ocorre a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, por meio de atividades caracteristicamente humanas. O comportamento da criança vai sendo modificado de uma situação em que prevalecem comportamentos elementares (de origem biológica) para comportamentos norteados por funções psicológicas superiores (de origem cultural). Oliveira (2011, p. 55) explica que, para Vygotsky, "[...] as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares de origem biológica pela interação da criança com membros mais experientes da cultura". A mesma autora continua: "a depender das experiências sociais a que a criança se acha submetida, formam-se novas e mais complexas funções psicológicas a partir de estruturas orgânicas elementares determinadas basicamente pela maturação" (p. 56).

Cória Sabini (2012) aponta que, para Vygotsky, o brincar é uma atividade intelectual e atribui ao "faz de conta" posição privilegiada – não é um brincar espontâneo,

[48] Não se pretende detalhar o campo de estudo do brincar, mas analisar o que nos contam as crianças sobre o brincar na escola de Ensino Fundamental pesquisada.

é uma atividade específica no desenvolvimento da criança e evidencia o uso das funções psicológicas superiores. Ao brincar, a criança planeja, constrói e elabora interpretações sobre o mundo. Além disso, essa é uma atividade que se manifesta quando a criança é bem pequena (por volta dos 3 anos) e permanece durante toda a infância. No entanto, o brincar como atividade de crianças de 6 a 10 anos não tem sido tema de estudo frequente.

Borba argumenta que o que as escolas chamam de "brincar" vem sendo observado em três diferentes situações: brincadeiras adulto-criança, brincadeiras entre crianças e brincadeiras com o objetivo de ensinar conteúdos, sendo comum, em relação a elas, a aparente desvalorização por parte do adulto, quando avalia o brincar e tenta, conforme as crianças crescem, restringir o brincar ao "recreio": "seu lugar e seu tempo [de brincar] vão se restringindo à 'hora do recreio', assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc." (BRASIL, 2007, p. 35). Na parte empírica desta pesquisa, de fato, observou-se tanto a rigidez em relação aos espaços e horários para brincar quanto as três situações citadas anteriormente, relacionadas às formas de brincar.

A coordenadora da escola onde se desenvolveu a pesquisa aponta que a instituição está atravessando um período marcado por reflexões acerca do espaço do brincar. A equipe gestora incorporou à rotina três ações: o dia do brinquedo de casa (sextas-feiras); o horário livre de parque para 1º, 2º e 3º anos; o horário livre de quadra para 4º e 5º anos. Além disso, viabilizou a construção da brinquedoteca, com horários semanais para todas as turmas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Os dados de pesquisa mostram que existem "espaços", "horários" e "motivos" bem delimitados para brincar na escola, no entanto, as tentativas da escola merecem destaque. Neste estudo, busca-se mostrar como as crianças de 1º, 2º e 5º anos aproveitam e interpretam as oportunidades de brincar na escola; afinal, pelas razões citadas, consideramos o brincar como categoria fundamental na experiência de estar vivendo a infância na escola.

Segue, portanto, a análise dos dados construídos.

> A professora do 2º ano orienta: "Vocês sabem, a brinquedoteca depende de vocês". Tiago pede muito silêncio. E muitas vezes pergunta para a professora se o silêncio está bom.
> Nesse momento, estão copiando um texto da folha para o caderno. Trata-se de uma fábula.
> Tiago: "Bora, gente, vamos colocar o dedo na massa!"
> Dois meninos começam a conversar e Tiago os repreende: "Vocês querem ir para a brinquedoteca ou não? Depois ficam chorando... 'Ah, eu queria ir, eu queria ir...'".

> Bruno devolve: "Calma, ninguém vira *flash* de uma hora para a outra!"
> Gustavo: "Acabei, Senhor!"
> Tiago: "Para comemorar que eu acabei..."
> Espera a professora virar, estoura um estalinho e faz uma dancinha.
> A Professora avisa que ele perdeu 5 minutos de brinquedoteca. (Diário de campo, 2017)

Entre os espaços da escola destacados pelas crianças, três são comuns a todos os grupos, sendo eles: o parquinho, a quadra e a brinquedoteca – o grupo do 2º ano, ao organizar as fotografias reveladas, agrupam as que retratam esses lugares em um conjunto denominado "espaço de brincar".

Os três espaços são concebidos de maneiras diferentes pelos adultos e pelas crianças da escola, mas tanto as crianças quanto os adultos demarcam que foram lugares criados (ou melhor, separados) para o brincar na escola. No cronograma das turmas, constam, de forma estrita, os dias, horários e regras concernentes a esse "brincar".

A brinquedoteca, de uso semanal, está inserida no horário curricular de todos os grupos; no entanto, conforme as crianças, não frequentar a brinquedoteca pode ser usado como "consequência" para as que não agem conforme as orientações do adulto:

> Pesquisadora: E me conta uma coisa: quantas vezes por semana vocês vêm aqui na brinquedoteca?
> Luany, 1º ano: Eu acho que umas 10.
> Clara, 1º ano: Não, não. Toda quarta e...
> Luany: Hoje tem parque.
> Clara: Toda quarta e toda sexta.
> Luany: Mas teve um dia que eu não fiz a lição e eu não fui pra informática.
> Pesquisadora: Pra informática ou pra brinquedoteca?
> Luany: Pra informática.
> Clara: Pra brinquedoteca não vem quem faz bagunça.
> Pesquisadora: E pra informática não vai quem não faz lição?
> Clara: Não! Calma, calma, Jesus! É assim: quem não faz lição e assim quem faz bagunça, fala, corre, briga, não vai para a brinquedoteca. E quem não faz a lição que não vai para a informática. Mas às vezes também é assim, às vezes não é assim. (Material em áudio, 2017)

O excerto anterior demonstra que as crianças de 1º ano compreendem que o uso da brinquedoteca não é um direito das crianças, estando sujeito às decisões do adulto, que não partem de critérios objetivos – "às vezes também é assim, às vezes não é assim". Na sala dos professores, os adultos naturalizam o fato de usar o "horário" da brinquedoteca para cumprir outras programações curriculares ou o impedimento do acesso das crianças em resposta a um mau comportamento em sala. Mesmo assim, para Luany, a importância da brinquedoteca parece ser medida não por um tempo concreto como o dos adultos

(como Clara anuncia, duas vezes por semana), mas, sim, por um tempo abstrato, resultado da importância que a atividade de brincar possui: “Eu acho que [vou à brinquedoteca] umas 10 vezes”.

As crianças do 1º ano são as que mais investem cliques na brinquedoteca. Demonstram apego pelo espaço ao falarem sobre as brincadeiras que acontecem ali. Ryan, inclusive, antes de sair, pede para a pesquisadora: “Tia, espera aí, antes de ir embora deixa eu dar mais um mergulho”, referindo-se à piscina de bolinhas. Mais uma vez, na fala da criança, realidade e fantasia misturam-se ao falar sobre o brincar.

Fotografia 38 – “Piscina de bolinhas”, criança do 1º ano.

Além da piscina de bolinhas, a sala da brinquedoteca possui dois tapetes no chão (sendo um colorido, com letras, e outro em formato de amarelinha), uma estante com jogos didáticos, lego e fantasias, uma estante com fantoches (de acordo com as crianças, não é permitido brincar com os fantoches), um baú com bonecas, ursos, ferramentas e carrinhos, uma cozinha de madeira com panelinhas, frutas e legumes de plástico, um banco colorido e uma mesa de pebolim.

A foto abaixo ilustra o espaço da brinquedoteca. É possível enxergar, ao fundo, mobiliário tipicamente escolar convivendo com a nova orientação da escola sobre o brincar – demonstrando que o espaço foi adaptado (e não construído) para o brincar.

Fotografia 39 – “Brinquedoteca”, criança do 1º ano.

É interessante destacar que as professoras permanecem bastante tempo sentadas nas carteiras, sendo que sua posição parece se voltar à função de garantir que o espaço seja utilizado dentro das “regras”.

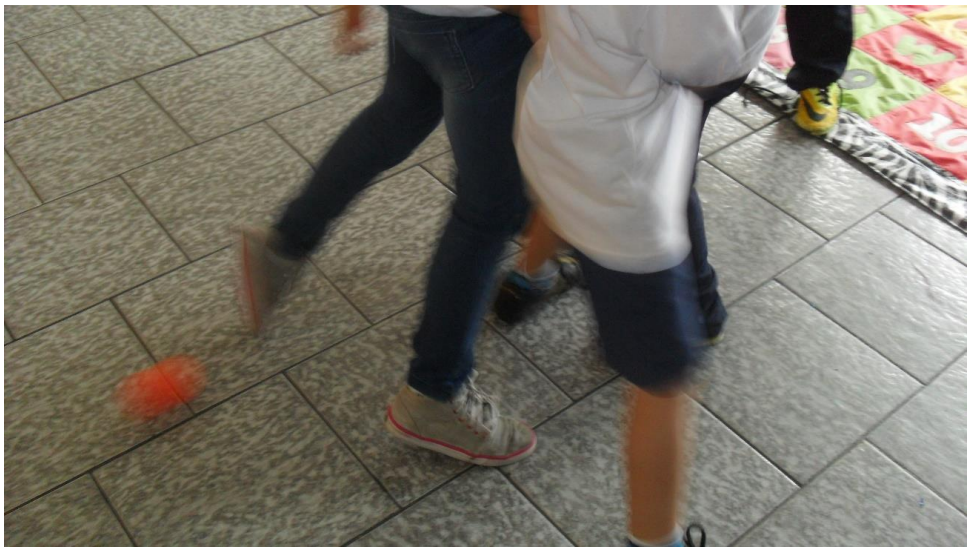
Quando a pesquisadora fica na sala sozinha com o grupo, a auxiliar de vida escolar entra repetidas vezes e relata que tem medo de que as crianças estraguem o lugar que está “novinho”. Em uma dessas entradas, deixa um saco de bolinhas novas para a piscina de bolinhas e um conjunto de bonecas novas, mas alerta que não é para as crianças pegarem, sugerindo que a comunidade escolar pode não estar suficientemente convencida do compromisso de acolher e explorar o brincar como linguagem específica da infância.

Fotografia 40 – “As bonecas novas”, criança do 2º ano.

Fotografia 41 – “Regras da brinquedoteca”, criança do 1º ano.

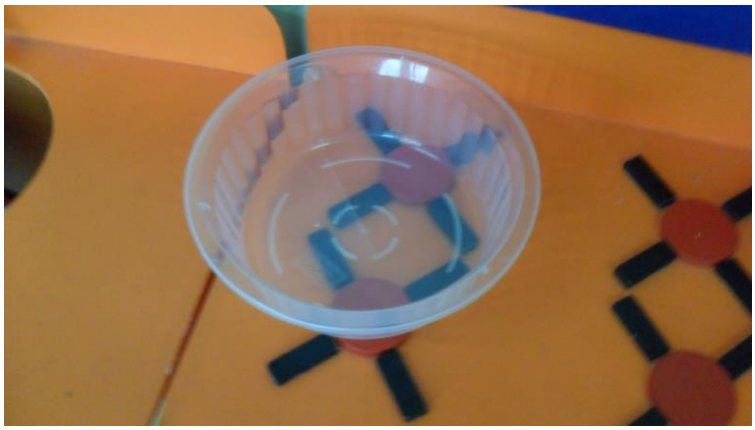
Durante o tempo em que estão fotografando a brinquedoteca, as crianças do 1º e do 2º anos fotografam também as brincadeiras que acontecem ali. Entre as fotografias do 1º ano, é frequente enxergar uma criança fotografando a outra ao brincar, como exemplificam as fotografias a seguir.

Fotografias 42 e 43 –“Futebol” e “Cowboy e cozinha”, crianças do 1º ano.



Já entre as crianças do 2º ano, a fotografia é incorporada na brincadeira, evidenciando que os materiais disponíveis para brincar alteram os enredos de brincadeira e possibilitam novas construções. Nesse caso, a máquina fotográfica é incorporada à tradicional brincadeira de cozinha. Jaqueline, por exemplo, se envolve na brincadeira de casinha e registra, inclusive, as modificações que faz na cozinha, como a arrumação do armário e as comidas que coloca no fogão.

Fotografias 44, 45, 46 e 47– “Cozinha da brinquedoteca”, criança do 2º ano.



Em um outro registro, é possível ver Bruno tranformando uma furadeira em metralhadora. Ele pede para que um colega fotografe a brincadeira: “Olha só, eu tô igual aquele menino que entrou na escola e ficou atacando todo mundo! Tira foto aí pra colocar no jornal”.

Fotografia 48 – “Furadeira metralhadora”, criança do 2º ano.

Os registros produzidos mostram que as crianças constróem a brincadeira, o que envolve decisões relacionadas ao enredo e ao cenário. Jaqueline, ao organizar a cozinha antes de efetivamente cozinhar, e Bruno, ao imitar o estudante que dias antes tornou-se notícia nos jornais por entrar armado na escola[49], permitem compreender que as decisões que norteiam os enredos estão envoltas por informações que circulam socialmente e são reinterpretadas pelas crianças.

No 1º ano, os cliques das crianças comprovam a espontaneidade do brincar. No 2º ano, a fotografia é incorporada no enredo das brincadeiras. E as crianças do 5º ano parecem concentradas no desafio de registrar, realmente, o que fazem, ou o que pode ser feito, na brinquedoteca. Em um dos grupos de crianças de 5º ano, Giovani orienta: “Isabela, vou simular uma partida, e você fotografa”.

[49] Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Fotografia 49 – “Mesa de pebolim”, criança do 5º ano.

As crianças do 5º ano parecem reconhecer que a brinquedoteca não possui estrutura para acolher o “brincar” (avaliam que não tem brinquedos nem jogos apropriados para a idade deles) e sugerem que poderia haver jogos mais interessantes porque “a gente também aprende brincando. Por exemplo, assim, o lego, [...], ele apoia quem *qué* ser, por exemplo, engenheiro” (Felipe, 5º ano). Felipe aponta para uma concepção de brincar que parece buscar legitimidade na utilidade da brincadeira, na sua possível contribuição para um objetivo no futuro.

Ao mesmo tempo em que se queixam, dizendo que agora quase nunca vão até a brinquedoteca, entendem que não é um espaço que “combina com o 5º ano”, porque os brinquedos são de “bebês”. Afirmam que consideram um espaço importante para os “menores”, mas que, para eles, a não ser pela mesa de pebolim, a brinquedoteca serve mais para “dar uma escapadela da aula” (Isabela, 5º ano).

Apesar de o espaço não ter sido configurado a partir da escuta das crianças, essa imagem do “brincar” como algo que está associado aos “bebês” é construída social e culturalmente e se expressa nos discursos das crianças. A ideia de que brincar é mais para os “bebês” e de que “estudar” é para crianças maiores aparece também na roda de conversa com as crianças de 1º ano, quando uma delas lembra que dormia na escola de Educação Infantil, mas que na escola de Ensino Fundamental não dorme mais. Quando questionada sobre o porquê, ela diz: “Porque não pode, né? A gente não é mais bebê. A gente tem que estudar”. A outra colega, de 6 anos, também participa da conversa: “É. Eu até parei de tomar mamadeira. E eu *tô* parando de brincar agora”. As crianças demonstram acreditar que fornecer essa informação para um adulto é algo que reverterá em atribuição

de importância e valor a elas, em detrimento de dizer a um adulto sobre seu universo de brincadeiras.

O parque e a quadra também são considerados, pelas crianças e pelos adultos, espaços para brincar. Esses espaços também têm uso curricular determinado – o parque tem uso semanal para crianças de 1º, 2º e 3º anos. A quadra está liberada no momento do recreio (são 30 minutos de recreio – sendo 10 no pátio de refeições e 20 na quadra) e, uma vez por semana, no horário curricular, com a professora, para atividades livres. Além disso, é usada nas aulas de Educação Física, às vezes com jogos livres e às vezes com propostas dirigidas. Na quadra, as crianças contam sobre as principais brincadeiras dirigidas: futebol, corda, jogos com bola. Os esportes ensinados pela professora de Educação Física também são considerados pelas crianças uma oportunidade de brincar.

A "hora do parque", que normalmente dura entre 20 e 30 minutos, duas vezes por semana para o 1º ano e uma vez por semana para o 2º ano, parece ser respeitada pelas professoras. Na fala de uma delas, esse momento é sempre antes ou depois do recreio, para "relaxar" ou "acalmar" as crianças, preparando-as para a próxima atividade. No trecho a seguir, Luany conta como esse momento acontece com o grupo de 1º ano:

> Luany, 1º ano: Antes de começar a brincadeira a prô coloca todo mundo aqui no meio para falar as regras.
> Pesquisadora: E depois?
> Luany: E depois pode brincar.
> Pesquisadora: E quais são as regras?
> Luany: Não pode correr, não pode brigar, nem bater, nem empurrar. E tem que emprestar o balanço depois de contar até 20.
> Pesquisadora: E depois que ela fala essas regras, funciona?
> Luany: Mais ou menos. Porque tem gente que corre. Eu corri só uma vez. E também tem os meninos que contam bem devagar, só para eles nunca saírem do balanço. E daí, se a gente reclama para a professora, daí eles contam rapidinho. Tipo o Ryan, ele sempre faz isso.
> Pesquisadora: E quando é a sua vez, você conta rápido ou devagar?
> Luany: Eu conto rápido.
> Pesquisadora: Mas daí você brinca pouco no balanço?
> Luany: É. (Material em áudio, 2017)

O trecho acima mostra que a professora, apesar de aparentemente conduzir o trabalho pedagógico com posturas adultocêntricas, em certo momento é obrigada a negociar com as crianças a partir da lógica infantil, como ao negociar a troca do balanço quando a outra criança conta até 20.

Fotografia 50 – “Balanço”, criança do 1º ano.

Seguindo a mesma lógica da brinquedoteca, quando Bruno (2º ano) simula segurar uma metralhadora, a casinha do parquinho, para uma dupla de crianças de 2º ano, vira cenário de uma brincadeira sobre furacões: “Olha, tia, vem ver. Tô brincando que está tendo um furacão e um terremoto”. Uma outra dupla, também do 2º ano, usa a mesma casinha para simular um “ensaio para ser modelo”. Em uma das fotos, uma das meninas coloca as mãos embaixo do queixo, apoia-se na janela e simula estar mandando um beijo para a fotógrafa. Logo depois, invertem-se os papéis.

As crianças do 5º ano também demonstram muito apego pelo parquinho e permanecem um longo tempo fotografando umas às outras nesse espaço. Investem fotos, principalmente, no escorregador (que já não é compatível com o comprimento de suas pernas) e no balanço. Ao conversarem sobre o parque, elas contam que o espaço era diferente quando eram do 1º ano, pois só tinha o brinquedo de madeira (ou seja, a casinha e os escorregadores de plástico chegaram depois). Ao comparar o tempo para brincar quando estavam no 1º ano com o tempo para brincar das crianças que hoje estão no 1º ano, as crianças do 5º ano acreditam que atualmente o 1º ano brinca mais, principalmente por ter a brinquedoteca e por poder trazer brinquedo de casa: “Era bem complicadinho dividir um brinquedo com todas as crianças [...]. Agora tem a brinquedoteca, a quadra livre... Tem mais, assim, liberdade. Mas não se pode dizer que era ruim não, foi importante pra gente esse parquinho” (Giovani, 5º ano). A conversa continua:

Pesquisadora: Foi ou ainda é?

> Giovani, 5º ano: Foi.
> Pesquisadora: Então tudo bem vocês não virem mais com muita frequência?
> Giovani: É que vir aqui dá para lembrar de quando era legal.
> Pesquisadora: Então agora é chato vir aqui?
> Giovani: Não é bem isso. É legal vir aqui, mas é mais legal porque a gente lembra que vinha. E que era legal. Três "legal": "legal" vir, "legal" lembrar que vinha e "legal" que era "legal". (Material em áudio, 2017)

Felipe participa da conversa e continua a comparar o "brincar" no 1º ano e o "brincar" no 5º ano. Para ele, além de a escola ter mudado, as crianças também mudaram. "No 1º ano, a gente brincava com mais imaginação, assim, e agora a gente já *tá* mais desligado, já brinca mais sério". Ele continua: "No 1º ano, a gente brincava mais na aula de Educação Física. Mas se tivesse brinquedoteca, aí seria lá. Mas agora a gente brinca mais de esporte na quadra ou de *ficá* conversando. Depende muito da pessoa" (Felipe, 5º ano).

A visão das crianças e dos adultos sobre o brincar na escola parece caminhar no sentido de "separar" tempos e espaços para brincar, e não de incorporar o brincar como direito da criança e linguagem típica da infância. Muller (2012), em sua pesquisa sobre os espaços da cidade de Porto Alegre, na visão das crianças, aponta que historicamente elas vivem em espaços pensados para elas pelos adultos, ou seja, lugares projetados de acordo com o que os adultos concebem como ideal para as crianças. O espaço da escola foi pensado nessa lógica adultocêntrica, separando e ensinando as crianças a separarem "brincar" e "estudar". Com base nos estudos de Jacobs (1992), Muller (2012) defende a variedade de espaços para aprender a brincar – "se limitadas aos parques, as crianças terão uma brincadeira especializada" (MULLER, 2012, p. 311). A visão das crianças sobre os espaços para brincar apontam, portanto, uma tentativa escolar de especializar o brincar e fragmentá-lo na rotina escolar. Mesmo assim, as crianças de 1º ano afirmam que "brincam muito, umas dez mil vezes por semana" (Luany, 1º ano). Talvez essa fala se explique porque as crianças do 1º ano também brincam com os brinquedos da sala, após terminarem as atividades propostas pela professora e, por isso, possuem uma visão menos fragmentada do "tempo e do espaço de brincar", ou, talvez, porque as crianças significam o tempo do brincar afastadas do tempo cronológico e mais em acordo com o sentido e o significado que esta atividade ocupa para elas.

No dia estipulado para trazer um brinquedo de casa, as crianças do 1º ano chegam ansiosas para apresentar o brinquedo que escolheram e revelam que isso envolve

combinados valiosos entre elas: “Eu te disse que minha mãe ia deixar eu trazer a Lady Bug. Graças a Deus ela deixou. Mas ela falou para eu não emprestar para ninguém, porque se quebrar ela não vai me dar outra” (Luany, 1º ano). Clara explica como funciona o dia do brinquedo:

> Clara, 1º ano: É assim... a gente pode toda sexta-feira trazer um brinquedo de casa e aí pode usar ele no pátio e no lanche. E quando a gente termina a lição a prô deixa a gente pegar o brinquedo e brincar ali na frente. Mas quem não faz a lição, não brinca. Brinca depois. Ah, e não vale fazer a lição correndo, toda feia, só para brincar. Mas tem alguns meninos que fazem isso, né, Ryan? (Material em áudio, 2017)

Fotografias 51 e 52 – Recreio no dia do brinquedo, fotografias tiradas pela pesquisadora.

Nesse momento, trazer o brinquedo de casa para a escola e organizar-se para separar o “brincar só no recreio” e o “guardar o brinquedo” parece ser um desafio. Quando entram na sala, a professora pede às crianças que guardem os brinquedos na mochila. E elas sabem que, se não guardarem, ela fará isso. Do fundo da sala, as crianças olham a mochila para conferir se o brinquedo ainda está lá. Elas também observam umas às outras e fiscalizam quem está descumprindo a regra: “Profê, a Bianca está pegando a boneca

dela da mochila. Já pegou várias vezes. Eu diria que umas mil vezes". Apesar das regras, Bianca cuida da sua boneca e, ao mesmo tempo, realiza as atividades da lousa, o que claramente significa, para nós, uma tentativa da criança em aliar infância e escola:

Fotografias 53 e 54 – Cuidados com a boneca, fotografias tiradas pela pesquisadora.

Na roda de conversa, uma das crianças do 2º ano afirma que o dia mais legal de ir para a escola é o dia de levar o brinquedo. O trecho transcrito a seguir mostra que, assim como Bianca, outras crianças, talvez "empoderadas" pelos brinquedos, também fazem

valer o “ser criança” na escola. No trecho abaixo, fica evidente que as crianças ignoram a regra reforçada – ser proibido trazer arma de brinquedo para a escola:

> Bruno, 2º ano: No dia que... Teve um dia que... Sabe o Lúcio? Então. Ele trouxe a “nerf” dele. E deixou a gente atirar. Ele deixou quantas vezes que a gente quis.
> Pesquisadora: E pode trazer arma de brinquedo para a escola?
> Otávio, 2º ano: Era uma pistola.
> Bruno: Você nem sabe. Você nem tava.
> Otávio: Tava sim.
> Bruno: Nem tava.
> Otávio: Tava sim. Eu lembro.
> Pesquisadora: Mas pode trazer arma de brinquedo para a escola?
> Bruno: É que era uma pistola.
> Pesquisadora: Mas pistola não é arma?
> Bruno: Daí, na hora que desceu, a gente atirou na quadra. E quando a tia viu, quase todo mundo já tinha atirado.
> Pesquisadora: E quem não tinha atirado?
> *[Risos dos dois]*
> Bruno: Azar. (Material em áudio, 2017)

As crianças do 2º e 5º anos parecem estar incorporando o discurso sobre um “tempo para brincar” – na fala delas, o recreio é considerado o tempo máximo para brincar. Para as crianças do 2º ano, “o melhor dia [na escola] é dia do recreio com brinquedo de casa” (Bruno, 2º ano). As crianças do 5º ano dizem que não costumam trazer brinquedos de casa às sextas-feiras e que “às vezes rola, assim, um super trunfo. Mas daí eu enfio no bolso e trago o dia que quero” (Felipe, 5º ano). Ele diz que entende a regra, mas que já sabe “se controlar”. A fala de Felipe demonstra que, no 5º ano, as crianças já possuem mais autonomia para, inclusive, afrontarem aquelas regras da escola que não consideram apropriadas para elas. Entretanto, também revela que uma aprendizagem importante a ser desenvolvida diz respeito a internalizar o controle, comportando-se da forma esperada pelos adultos, mesmo que seus anseios apontem para a direção oposta.

Não foi observado, durante o período na escola, o adulto como “brincante”. Algumas falas e fotografias das crianças sugerem que, naquele espaço, cabe aos adultos organizar os tempos para brincar, atuando como observadores – mais no sentido de “vigilantes” do que “propositores”. Em uma das fotos do parque, por exemplo, uma das crianças do 1º ano aponta que a cadeira que está no parque é “a cadeira da professora”.

Em relação aos materiais disponíveis para brincar, chamou a atenção que, nos três grupos, as crianças contam sobre a auxiliar de vida escolar, que “cuida do recreio”. As crianças do 1º ano narram que, algumas vezes, ela separa giz de lousa para elas

desenharem no chão da quadra. As crianças do 2º ano dizem que ela bate a corda para pularem e as do 5º ano dizem que ela está pedindo para a diretora bolas novas para dar, para "dividir os dois gol e cada time usar uma parte":

> Pesquisadora: Mas todo mundo brinca de bola no recreio? E agora que está sem bola?
> Paula, 5º ano: No recreio, normalmente a gente brinca de Melissinha, que é um jogo que toda a sala joga. Ou os meninos brincam de algum pega-pega...
> Felipe, 5º ano: Ou futebol de garrafa.
> Pesquisadora: De garrafa?
> Felipe: É que o Matheus e eu, nós já *criamo* muitas brincadeiras que você tira, usa... o que tem no lanche. Nós já *criamo* volei de bolinha de papel, nós "brinca" de futebol com garrafa...
> Paula: Eles são muito fissurados por jogar futebol. Eles até mexem no lixo para achar qualquer coisa que dê pra jogar futebol. (Material em áudio, 2017)

Em outro momento, também com o grupo do 5º ano, as crianças contam que a mesma auxiliar de vida escolar os deixa ir ao parquinho algumas vezes:

> Giovani, 5º ano: No 1º, 2º e 3º nós íamos no parquinho, mas no 4º e 5º ano que nós crescemos, entre aspas, nós começamos a não ir mais no parquinho, porque o parquinho não é que, assim, não aguenta a gente, é mais porque tinha, assim, muito aluno que precisava usar mais.
> Felipe, 5º ano: Mas a inspetora deixa às vezes *nós ir* no parquinho, às vezes, para relembrar... (Material em áudio, 2017)

Aparentemente, o brincar na escola de Ensino Fundamental era tema desconhecido (ou menos considerado) pelos adultos antes de a equipe de gestão promover as modificações citadas; portanto, de algum modo, a medida promoveu um novo olhar. Esse olhar ainda parece distante do reconhecimento do brincar como direito das crianças e como condição para o desenvolvimento humano, mas, pode-se afirmar que traduz uma tentativa da escola de colocar em pauta questões relacionadas à infância. A coordenadora afirma que tem se dedicado a formar as professoras para que problematizem a relação entre brincar e aprender, para que "usem" o brincar na sala de aula. Apesar de não ser essa a orientação que nós e os pesquisadores citados valorizam em torno do brincar[50], é compreensível que a coordenadora busque essa relação, até mesmo na tentativa de fortalecer os espaços de aprendizagem.

[50] De maneira mais ampla do que a identificada na escola, reforçamos que reconhecemos o brincar como condição para o desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2015).

Na fala da própria coordenadora, o espaço de jogos e de brincadeiras dentro da sala de aula (dirigidas pelo professor) tem sido ampliado. Ela identifica como brincadeiras de sala de aula as intervenções metodológicas que a professora faz na tentativa de as crianças assimilarem conteúdos (jogo da memória, forca, jogos de adivinhação) e afirma que, dessa forma, as crianças envolvem-se mais com as propostas.

Sobre esse "brincar na sala de aula", as crianças do 1º ano respondem que brincam na sala de informática, nos jogos de trava-línguas, na pintura dos desenhos "xerocados" do caderno etc. A pergunta seguinte, então, foi: "Quando acontece de estarem na sala de aula e não estarem brincando?". E as respostas: "A gente não brinca quando tá fazendo lição da lousa". E quando a questão foi sobre se brincam mais ou se fazem mais lição da lousa, afirmam que brincam mais. De fato, o tempo de lousa no 1º ano é limitado (as professoras dizem que usam a lousa no máximo 45 minutos por dia). As outras atividades escolhidas são consideradas mais lúdicas, como jogos e momentos de pintura (ambos com desenhos e figuras "xerocadas"). Esta pesquisa considera estas propostas como momentos que não valorizam as construções típicas do universo infantil e, além disso, que reproduzem uma imagem estereotipada de infância, como se as crianças não tivessem condições de lidar com conhecimentos críticos, mas avalia que existe nas práticas escolhidas uma tentativa da escola de "preservar" atividades reconhecidas como infantis. Ou seja, o que falta, nesse espaço, não é tempo para viver a infância, mas, sim, o desenvolvimento de reflexões e estudos sobre quais propostas pedagógicas poderiam favorecer e potencializar a linguagem infantil.

As crianças do 2º ano explicam que, na sala de aula, brincam algumas vezes: "Quando tá tudo certo, brinca, quando tá brigando, daí não brinca" (talvez essa seja uma informação relacionada à consequência de serem retirados do recreio depois que brigam entre eles). No contexto do 2º ano, as brincadeiras de sala de aula aparecem como uma "compensação" relacionada ao comportamento das crianças. Quando a turma consegue realizar as propostas previstas para o dia, por exemplo, a professora propõe algum jogo coletivo para memorizar o conteúdo. Novamente, a linguagem do brincar é diminuída para fortalecer objetivos didáticos. As crianças, no entanto, parecem reverter o jogo a seu favor: em uma das situações observadas, a professora prepara uma "competição" envolvendo o resultado da tabuada. Dias depois, duas crianças, no corredor, apropriam-se da brincadeira didática e usam-na para resolver quem escolherá o time na hora do intervalo: "Vai, faz assim: quem acertar 6 vezes 5 escolhe primeiro".

Sobre o brincar na sala de aula, as crianças do 5º ano não relacionam as "lições" escolares com brincadeira e afirmam que "fazer joguinho é no 1º ano" (Giovani, 10 anos). Ele também nos diz que tem hora para brincar na sala de aula (quando terminam o que está na lousa ou quando a professora falta e, então, podem ir para a quadra) e que, quando podem brincar, escolhem conversar ou jogar Stop. Paula completa dizendo que quando terminam a lição, podem fazer desenho livre (quem tiver folha de casa) e que isso é considerado uma brincadeira também.

Em um dos momentos da conversa apontam, inclusive, que o professor de leitura "brinca demais", em vez de dar aula: "Ele fica com muito mimimi, joguinho, música, [...]. Parece que nem tem nada pra ensinar. Fala logo, ué". Não foi possível fazer análises mais aprofundadas, que demandariam observações de aula, mas nos parece que, para essas crianças, forjar uma situação de brincadeira não é uma atitude aceita por eles – ao contrário das crianças do 1º e 2º anos, que dizem gostar quando a professora traz uma música, um desenho ou "quando tem que ler cada um uma parte do texto e muda de quem lê, quando a professora bate palma. Passa rápido e é engraçado" (criança do 2º ano). De certa maneira, depois do 1º ano, é possível afirmar que as crianças já sabem que sempre há algo a entregar, a mostrar. E aprendem que, desde que seja dentro das condições controladas pelo adulto, elas podem brincar um pouco.

Ao serem questionadas sobre quais são os critérios para que uma atividade seja considerada brincadeira ou para que seja considerada lição, ou seja, como sabem se estão brincando ou se estão fazendo lição, as respostas das crianças diferem segundo o ano que estão cursando. Para o 1º ano, conforme exposto, tendem a identificar brincadeira em quase tudo o que fazem. Para o 2º ano, estão brincando quando é uma atividade entre crianças e fazendo lição quando é uma atividade que o adulto solicita. A atividade de estar falando sobre as fotografias, por exemplo, foi considerada uma lição. Ou seja, o que legitima a lição é a autoridade de um adulto. Em compensação, uma atividade proposta pelo adulto, mesmo que seja divertida, não tem legitimidade como brincadeira – sempre serve para alguma coisa e, frequentemente, para avaliá-los.

Para o 5º ano, apesar de ter "hora para brincar", estar brincando ou estar fazendo lição "depende da pessoa" – as crianças que participaram da conversa consideram que brincar e fazer lição não são atividades que se excluem; citam que quando podem, por exemplo, sentar em duplas, podem brincar/conversar e estudar/fazer a lição ao mesmo tempo:

> Giovani, 5º ano: Aqui, por exemplo. A gente tá brincando e conversando e estudando. Fazendo o que a gente quer, porque tá deitado, descontraídos, tem gente com bolinha na mão, tem gente sentada, deitada ou de fantasia, mas a gente tá fazendo o que precisa. Não precisa ser só "faz lição, faz lição, faz lição". Pode brincar um pouco, pode. Nos limites, no respeito.
> Paula, 5º ano: Melhor até para os professores. Eles podem brincar também, desse jeito. Fica muito cansativo ficar só na lousa escrevendo ou só na cadeira copiando. (Material em áudio, 2017)

Giovani e Paula expressam o que, para esta pesquisa, poderia significar o brincar na escola de Ensino Fundamental: não se trata de uma atividade específica, presa no tempo e no espaço, mas, sim, de uma postura diante da atividade de estudo sobre o mundo, capaz de envolver adultos e crianças em sua potência de "saber".

Delalande (2011), em uma pesquisa sobre o recreio escolar, afirma que o brincar é frequentemente visto como "um momento de pausa e vigilância por parte dos professores, que nele veem uma maneira de seus alunos recriarem as forças necessárias aos trabalhos escolares" (p. 23). No contexto pesquisado, não parece ser diferente. Ao se criarem espaços especializados para o brincar (por exemplo, parque e brinquedoteca), incorporam-se discussões sobre o "ter criança na escola", mas não aparecem, até o presente momento, discussões sobre a experiência de brincar na escola de Ensino Fundamental, como forma de respeitar a específica relação com o mundo, com os outros e consigo mesmas que estabelecem as crianças. Distantes também estão as discussões sobre o brincar como atividade tipicamente humana, como Giovani e Paula, anteriormente, afirmam desejar. No entanto, as fotografias e as conversas sobre as fotografias permitem afirmar que, durante a infância, o brincar é uma forma infantil de ser e de estar no mundo. Mesmo diante dos tempos e espaços escolares que sugerem o objetivo de disciplinar esse brincar (incorporando o discurso de que o tempo de brincar fortalece o tempo de aprender), as crianças – felizmente! – brincam.

Fotografia 55 – Roda de conversa com crianças de 5º ano, fotografia da pesquisadora.

3.1.1 A produção de cultura infantil por meio do brincar

Reconhecemos que a escola pesquisada não oferece diversidade suficiente de experiências para o brincar, promovendo o que Muller (2009) conceitua como "brincar especializado". Para além das iniciativas da auxiliar de vida escolar citada, não se notaram iniciativas dos adultos buscando qualificar o brincar das crianças, por exemplo, por meio do uso de jogos pensados para os diferentes grupos etários e da própria participação do adulto como brincante.

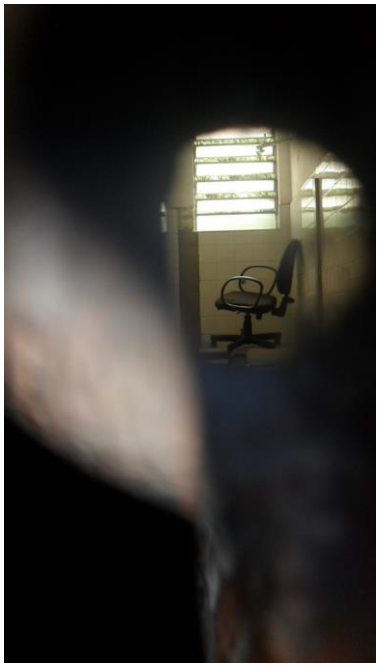
A pesquisa, no entanto, permitiu reconhecer aquilo que Bruno (2º ano) diz que as crianças "inventam" as situações de brincadeira, apesar da aparente falta de conhecimento dos adultos sobre como qualificar o espaço do brincar na escola. Essa ideia é coerente com o que ressalta Muller (2012, p. 298), quando se refere a "espaços informais, muitas vezes nem percebidos pelos adultos, mas que tem um significado próprio para as crianças", e permite afirmar que a experiência de brincar na escola é um dos pilares da construção de cultura infantil. Destaca-se, para exemplificar, o trecho a seguir, transcrito a partir da saída fotográfica com a turma de 1º ano:

> Luany, 1º ano: Aqui na escola tem um lugar que é assustador. Parece tipo assim um breu...
> Ryan, 1º ano: Onde é?
> Luany: Vem, vem, vamos lá, vou mostrar para vocês.
> Ryan: Podia ter, tipo assim, um túnel para ir para lá.

> Luany: Mas tem, tem um túnel na hora que entra. Mas ele só funciona à noite. Quer que eu te mostre?
> *[Risos do Ryan]*
> Luany: É verdade. É um lugar muito perigoso, muito assustador. Assustadoramente perigoso. Vamos lá. Peraí que vou ver se tá limpo. Tá limpo, vamos que a barra tá limpa.
> *[Saímos da brinquedoteca e seguimos atrás de Luany pelo curto corredor. Ela continua a história]*
> Luany: É por aqui. Aqui. Nessa porta. Minha irmã que me contou que aqui mora uma aranha gigantesca. Ninguém nunca entrou aqui. Ninguém nunca se ousou a entrar. Minha irmã me contou que é uma lenda. Aqui, à noite, aqui dentro mora uma aranha. (Material em áudio, 2017)

Os "lugares assustadores" e os "animais peçonhentos", muito presentes no imaginário infantil, aparecem na história de Luany. É provável que Luany esteja inventando na hora o que está contando – em conversa anterior, com Ryan, sobre filmes de terror, ela pode ter encontrado algumas dessas ideias. Mas não podemos afirmar se, em algum outro momento de sua experiência na escola, já tinha imaginado uma aranha como moradora do quartinho da frente da brinquedoteca. Também não é possível desconsiderar que sua irmã mais velha realmente possa ter partilhado essa história com ela. O fato é que tanto as expressões narrativas quanto a afirmação de que uma criança mais velha conhece essa história chamam a atenção dos colegas, que decidem, inclusive, fotografar o buraco da maçaneta, para ver se existe alguma aranha atrás da porta. Ao fotografarem, veem que atrás da porta só existe uma cadeira.

Fotografia 56 – "Esconderijo da aranha", criança do 1º ano.



Luany continua investindo na história de que a aranha estaria dormindo e só apareceria durante a noite. As crianças se entretêm durante o percurso, discutindo sobre formas de matar a aranha.

> Luany: Tem sim. É uma lenda que à noite a aranha sai para passear pela escola. Ninguém nunca se ousou a entrar nesse lugar. Ela só aparece à noite.
> Ryan: Ah é? Então eu vou vir aqui à noite e matar a aranha.
> Luany: Se matar a aranha, a escola inteira acaba. Desmorona. Diz a lenda que uma pessoa entrou aqui na escola à noite e desapareceu. Um homem. Diz a lenda que depois de 10 dias ninguém sabia onde o corpo se foi... (Material em áudio, 2017)

Essa é uma demonstração típica de que, ao brincar, as crianças constroem suas histórias, reinterpretando o mundo em que vivem e, inclusive, apropriando-se de outras formas de organizar a linguagem – claramente, Luany não faz uso de expressões cotidianas, acessando, provavelmente, experiências prévias com histórias narrativas.

Pedro, do 1º ano, também reinterpreta e cria uma história sobre um espaço que existe atrás da escola:

> Pedro, 1º ano: Vamos lá, eu vou mostrar para você. Lá era uma floresta. Aqui toda a escola era uma floresta. E aqui viviam os dinossauros. Era uma floresta. Debaixo dessa escola. Todo mundo sabe que tudo era uma floresta. E aí viveram os dinossauros, em 1910. Aí mataram os dinossauros pra gente poder viver.
> Pesquisadora: Quem matou o dinossauro?
> Thiago, 1º ano: Nada a ver, Pedro. Colocaram uma dinamite, daí explodiu tudo.
> Pesquisadora: Quem colocou uma dinamite? Aqui na escola?
> Thiago: Não na escola. Quando era uma floresta.
> Pesquisadora: A dinamite matou os dinossauros?
> *[Thiago e Pedro se olham]*: Isso.
> Pesquisadora: E os dinossauros ficaram mortos aqui? Onde ficaram os corpos deles?
> Pedro *[apontando o chão]*: Aqui. Sumiram os corpos. Ficaram só os ossos.
> Helena, 1º ano: Meu cachorro já achou um osso.
> Pesquisadora: Aqui na escola?
> Helena: Não. Lá na minha casa.
> Pedro: É osso de dinossauro.
> Pesquisadora: Você acredita em dinossauro, Heloísa?
> Pedro: Dinossauro não é lenda. Eu já vi no livro.
> Thiago: Eu já vi na TV.
> Helena: É que... eu não sei.
> Thiago: Os dinossauros também ninguém sabe porque ninguém nunca viu.

> Pedro: O meu tatarataravó já viu. Vem, vem ver onde ficavam os dinossauros.
> Pesquisadora: Quais tipos de dinossauros será que ficavam aqui?
> Pedro: Uns tipos grandes.
> Pesquisadora: Quantos será que cabiam aqui?
> Pedro: 1, 3 ou...400.
> Pesquisadora: Acho que se fossem 400 eles ficariam meio amontoados.
> Pedro: É, eles ficavam *amontados*. Eu vou fotografar os dinossauros. (Material em áudio, 2017)

Fotografia 57 – "Quadra", criança do 1º ano.

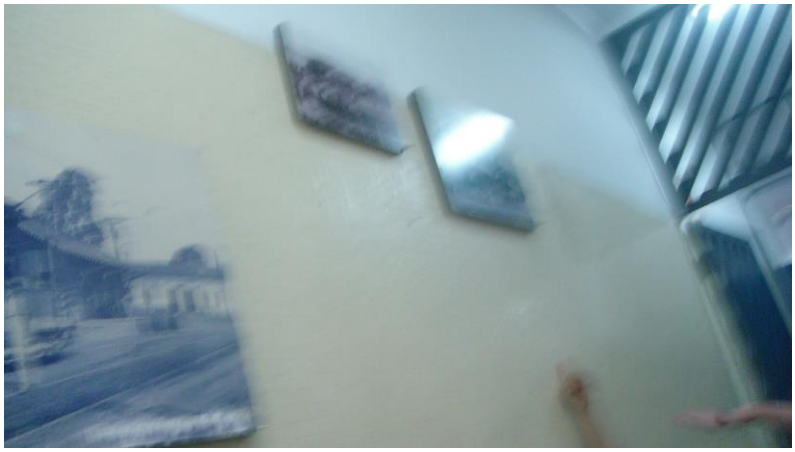
Na narrativa de Pedro, encontram-se saberes sobre o mundo, que ele mobiliza para poder explicar a existência e a extinção dos dinossauros. Valorizando o movimento de formulação de hipóteses das crianças, não ofereço respostas. Pedro demonstra que sabe a diferença entre lendas e informação científica vinda dos "livros". Localiza os dinossauros em uma "data" – 1910 –, em uma aparente tentativa de organizar o tempo. Provavelmente não tem a informação de que os seres humanos, mesmo os mais velhos, como seu tataravô, não conviveram com dinossauros, mas parece já saber que eles entraram em extinção após um fenômeno externo, que, no caso, ele aceita ser a "dinamite".

Após fotografarem o espaço dos dinossauros, o grupo segue para a diretoria. Lá, coincidentemente, a diretora começa a mostrar quadros na parede, com imagens da época em que a escola foi fundada. Saber que a escola nem sempre foi da mesma forma parece fortalecer a ideia de Pedro de que ali vivam dinossauros:

> Diretora: Vou mostrar outra coisa para vocês... Essa parede aqui conta a história da escola, como era a escola há muito tempo atrás, antes de ser assim como vocês conhecem hoje.
> Pedro, 1º ano: Quando tinham os dinossauros?
> Diretora: Dinossauros? Não. Muito depois dos dinossauros.
> Helena, 1º ano: Mas aqui era uma floresta?

> Diretora: Antes, muito tempo antes devia ser uma floresta. Mas as fotos são desde quando a escola foi construída.
> Pedro: Viu. Eu falei que era uma floresta e que tinham dinossauros. (Material em áudio, 2017)

Fotografia 58 – "Quadros", criança do 1º ano.



As crianças do 2º ano também incorporam o fotografar no momento de contarem/inventarem histórias. Na saída fotográfica, Breno diz que precisamos tirar fotos rapidamente, porque é perigoso a chuva "apertar", o raio cair na árvore e matar a gente. E continua:

> Bruno, 2º ano: Sabia, tia, que aqui tem um enigma que nessa parte da quadra era um cemitério?
> Pesquisadora: Um enigma?
> Vitória, 2º ano: É. As meninas do 5º ano que contam que aqui era um cemitério. Que ficam enterradas as pessoas aqui.
> Bruno: Deve ser mesmo. Minha avó me disse que os mortos ficam embaixo da terra e perto das árvores. E às vezes até eles colocam uma pedra para dizer que embaixo tem um morto. Igual ali. (Material em áudio, 2017)

Fotografia 59 – "Pedra", criança do 2º ano.

Novamente, as mesmas características se repetem: para explicar o espaço da escola, criam enredos que envolvem medo ou temas assustadores (morte, aranhas, dinossauros, dinamite etc.), legitimam a história usando a autoridade das crianças mais velhas (no caso de Pedro, ele usa o tataravô) e usam a fotografia como motivo para "comprovar" ou "registrar" a narrativa.

Outro trecho semelhante, com a turma do 5º ano, também ilustra a produção de cultura infantil por meio do brincar. Acessando a quadra, durante a saída fotográfica, as crianças mostram pichações nos azulejos e dizem que foram feitas pelos adolescentes do 8º e 9º anos. Contam que esses adolescentes, durante a noite, invadem a escola para fumar, beber e fazer "altas festas". Isabela (10 anos) conta até que eles usam a "parte abandonada" para ter relação sexual. A "parte abandonada", onde, para as crianças de 5º ano, os adolescentes fazem "altas festas" durante a madrugada, é o mesmo lugar onde "vivem" os dinossauros de Pedro, do 1º ano.

Pergunto, então, o que eles fariam, nessa situação, se fossem a diretora. Isabela responde que "isso é caso de polícia, delegado, prisão!". Todos riem e ela, nesse momento, começa a fingir que é uma investigadora e que vai mostrar "todo o caso". Isabela modifica a voz, os gestos do corpo, finge que sua mão é um microfone e começa a falar e ir em direção ao lugar onde acontecem as "altas festas". Giovani (5º ano) logo entra em cena, também modifica sua voz e finge estar filmando a investigação policial. Todo o vocabulário das duas crianças, nesse momento, é orientado por trejeitos e expressões que indicam que uma investigação está acontecendo. Isabela, quando entra no que ela chama de "cena do crime", diz estar procurando por "vestígios como garrafas de bebida e camisinha". Giovani realmente tira várias fotos desse trajeto e percebemos que isso se transforma em um jogo para eles.

Contamos para eles que todos os grupos fotografaram aquele espaço e que cada grupo atribuiu um sentido diferente para aquele lugar. Giovani diz: "Deve ser porque todo mundo queria que aqui fosse diferente".

Fotografia 60 – “Espaço atrás da quadra”, criança do 5º ano.

As quatro histórias destacadas anteriormente (a da aranha misteriosa, a dos dinossauros, a do cemitério e a da “cena do crime”) são exemplos do que Delalande (2009) define como *socialização horizontal*, ou seja, são aprendizagens construídas pelas crianças e entre as crianças, com a menor interferência possível do adulto, embora estejam permeadas por normas e valores socialmente sustentados:

> Por suas práticas no pátio da escola, elas próprias [as crianças] contribuem para seus aprendizados e desenvolvem seu ofício de aluno para além das competências necessárias à instrução escolar. Elas se apropriam do pátio, fazendo dele seu território, aproveitando esse espaço que os adultos lhes concedem ou lhes dedicam para aí inscrever sua identidade infantil. [...] Mas para além dessa integração que supõe a aquisição de competências sociais inegáveis, o conjunto dos aprendizados que se adquire no recreio só pode incitar os professores a levar em conta a criança, para além do aluno (DELALANDE, 2009, p. 39).

Analisamos, portanto, algumas das situações que permitiram identificar como o brincar na escola pesquisada tem sido focalizado. No brincar, a criança demonstra suas formas de apropriação do mundo; constrói, fortalece e reinterpreta relações consigo, com

os outros (sejam eles adultos, sejam crianças) e com o saber sobre o mundo. As relações que as crianças estabelecem com o conhecimento sobre o mundo não são, como visto, totalmente concretas e lineares. O movimento de buscar por respostas, alternando realidade e fantasia, ampara a construção de conhecimentos.

As crianças imitam de maneira interpretativa os adultos, mas não buscam ou aceitam passivamente as regras impostas por eles. A brincadeira é, também, o momento de questionar e reinterpretar a lógica adultocêntrica. Nesse sentido, sugerem alterações nas regras escolares, principalmente em relação à dinâmica das aulas – "não precisa ser só faz lição, lição, lição" (Giovani, 5º ano).

A intenção deste estudo com esses destaques não foi expor as práticas dos adultos envolvidos – as pesquisas destacadas no levantamento da produção acadêmica sobre o tema mostram que a necessidade de olhar para o tempo infantil e para a atividade de brincar é um desafio contemporâneo, visto que "a colonização dos tempos da infância dá-se pelo princípio do medo que se tem do ócio infantil" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 69).

Como dito anteriormente, a instituição tem bons resultados nas avaliações externas e é uma escola de tempo integral, cujo currículo parece estar sendo construído em torno da máxima ocupação do tempo das crianças e da fragmentação do tempo de brincar e do tempo de estudar, sendo o brincar visto como uma "compensação", um "prêmio" ou um elemento "facilitador" da atividade de estudo. Observar e escutar as crianças evidencia, no entanto, que a brincadeira marca a produção de cultura infantil – conforme aponta Sarmento (2005, p. 11), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

Na sequência do texto, analisa-se como os dados da pesquisa permitem pensarmos os direitos das crianças de participar e de aprender no espaço escolar e quais relações com o saber estão sendo fomentadas.

3.2 Participar

A participação das crianças no âmbito escolar é tema de estudo de pesquisadores preocupados com a infância na escola (BARBOSA, 2007; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007; SARMENTO, 2011). Em síntese, compreende-se que esses autores dialogam entre si ao afirmarem que a escola precisa legitimar a cultura infantil como medida necessária ao fazer pedagógico, reinventando a cultura escolar, adultocêntrica e homogeneizadora.

Segundo Barbosa (2007, p. 1076), ao legitimar as culturas infantis, a escola ressignifica seu espaço de atuação, construindo novas culturas (ou contraculturas), "tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem das crianças".

Escolha teórica semelhante norteia o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana. Em seção denominada "Autoria e Protagonismo", o documento elucida que "promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças" (SÃO PAULO, 2015, p. 39). Além de inter-relacionar a participação e a ampliação das oportunidades de aprendizagem das crianças na escola, o documento aponta que garantir a participação é condição para reconhecer as crianças como sujeitos, sem o que a promoção da infância em sua plenitude estaria ameaçada. O trecho do documento destacado a seguir cita a pesquisadora Suely Mello para fortalecer a relação entre a participação e o reconhecimento da criança como sujeito:

> A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar (MELLO, 2015, p. 3).

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE), via Parecer nº 11/2010, que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, dedica atenção ao tema da participação das crianças na escola. No decorrer do texto, afirma-se que a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória está fortemente relacionada ao direito à educação, entendendo a escola tanto como espaço para exercer a cidadania e os direitos civis, políticos e sociais quanto espaço para a "criação de novos direitos e de novos espaços para expressá-los" (BRASIL, 2010, p. 3). O direito à educação e o exercício da cidadania ocorrem, de acordo com o documento, pela busca da qualidade social da educação, embasada em três prioridades: a exigência de participação e de democratização, o compromisso com a superação das desigualdades e injustiças e o compromisso com a igualdade de acesso ao conhecimento por todos. Essas prioridades devem nortear a revisão do PPP e do currículo das escolas, que "devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação" (BRASIL,

2010, p. 2). A gestão democrática e participativa é, portanto, um dos pilares para o Ensino Fundamental de nove anos.

No mesmo sentido que o apontado pelo Currículo Integrador da Infância Paulistana, o documento nacional afirma que a participação dos alunos só pode ser efetivamente viabilizada se eles forem reconhecidos como sujeitos centrais no planejamento curricular:

> No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham (BRASIL, 2010, p. 17).

Avalia-se que o documento não explicita quais decisões administrativas e curriculares poderiam ser efetivamente reorganizadas a partir da participação das crianças; no entanto, anuncia que valorizar o caráter lúdico da educação e o trabalho já iniciado na Educação Infantil é uma forma de garantir que as aulas sejam "menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos" (BRASIL, 2010, p. 21). E acrescenta:

> A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2010, p. 21).

O documento municipal aponta, nesse sentido, que a reorganização das relações de comunicação entre adultos e crianças pode potencialmente alterar as representações de criança disseminadas, superando os moldes mais adultocêntricos de tomada de decisão, que tendem a pensá-la como um objeto de trabalho do adulto – o que é considerado razão primeira para a alienação das crianças em relação à escola e ao seu próprio processo de aprendizagem. O documento aponta para a necessidade de engajá-las em processos de

tomada de decisão para que sejam incentivadas a construírem um sentimento de "responsabilidade social" em relação à escola, o que poderia fortalecer suas experiências de aprendizagem. O trecho a seguir exemplifica iniciativas que poderiam ser efetivamente reorganizadas a partir da sua participação:

> Crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental podem ser profundamente envolvidas na vida que educadoras e educadores organizam para elas nas Unidades Educacionais: não só quando se dá a conhecer o planejamento diário, mas em todas as situações de organização dos espaços e dos tempos, na organização e ampliação dos materiais, na proposição de experiências, na avaliação permanente, na condução das relações. Enfim, as crianças aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e nas escolhas. Além disso, a participação nas decisões sobre escolhas dos temas discutidos na Unidade Educacional, por exemplo, cria condições para que as experiências vividas façam sentido para as crianças. Essa é uma condição para aprender e para exercitar o controle da vontade (da disciplina controlada pela própria criança que é fundamental para aprender qualquer coisa) (SÃO PAULO, 2015, p. 38).

Esta pesquisa busca dialogar com autores que pesquisam a temática (BARBOSA, 2007; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007; FERNANDES, 2009; SARMENTO, 2011) e com os documentos citados a fim de compreender como as crianças reconhecem e vivenciam seu direito de participar na escola, visto que as crianças são competentes e, quando escutadas, contam tanto sobre as percepções que possuem a respeito do contexto quanto sobre como fazem uso dos tempos e espaços para participar, produzindo novas lógicas, como crianças e alunos que são.

Natália Fernandes (2009, p. 303), pesquisadora portuguesa, define como espaços de participação:

> espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstroem interpretações da realidade social desses actores. O direito à expressão é, assim, um momento em que os indivíduos, crianças e adultos, partilham com outros actores sociais e tornam públicos pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social.

Amplia-se aqui essa perspectiva: assim como o brincar, a participação também é atividade infantil, sendo as crianças sujeitos potentes e partícipes, para além das possibilidades criadas (ou não) pelos adultos.

Ao participar, as crianças interagem, reproduzem as explicações proferidas pelos adultos (ou por outros parceiros) e reinterpretam essas informações com sua lógica infantil – conceito que Corsaro (1997, apud BARBOSA, 2007, p. 1064) define como "reprodução interpretativa"[51]. A escola, portanto, por propiciar esse encontro entre adultos e crianças e entre estas, configura-se, por máxima, um espaço potente de participação e de interação (mesmo quando essas ações infantis não são legitimadas pelos adultos), exercícios que ancoram a atividade de aprender e a relação com o saber.

Escutar as crianças, principalmente durante as saídas fotográficas, significou criar esse "espaço de escuta". Nesses momentos, as crianças, de maneira geral, apresentavam um comportamento mais espontâneo, se comparado ao observado em sala de aula[52]. As rodas de conversa foram realizadas no chão da brinquedoteca, o que também parece ter sido uma escolha que levou as crianças a construir falas enriquecidas por um saber próprio infantil, em vez de um cenário típico de entrevista formal – que poderia fazer se sentirem intimidadas pela posição de poder supostamente exercida pelo adulto-entrevistador. Portanto, o próprio caminho da pesquisa constituiu-se como fonte para refletir sobre a participação e a interação infantis, em seu sentido mais amplo.

Essa escuta certamente comprova que as crianças estão atentas ao contexto social em que estão inseridas e interpretam-no à sua maneira. Por exemplo, ao classificarem a escola onde estudam como "um paraíso" (Pamela, 5º ano) ou como "50% preparada" (Isabela, 5º ano) para receber os alunos e ensinar, as crianças apontam que o que falta para aprenderem melhor é uma relação entre adulto e criança mais respeitosa, na qual adultos legitimem a voz das crianças, além de melhorias no espaço físico.

A relação entre professor e aluno também é apontada pelas crianças do 5º ano, que se dizem incomodadas com as variações de humor da professora, ora permitindo a participação, ora impedindo. Giovani (5º ano) conta que, na semana em que a pesquisa estava acontecendo, por exemplo, ele havia sido mandado para fora porque estava falando demais e que não teve tempo nem de argumentar que estava conversando com o colega

---

[51] Como exemplo desse processo, foi citado, anteriormente, o exemplo de Pedro, que encontra nas fotografias antigas mostradas pela diretora um motivo para legitimar sua hipótese de que, antigamente, viviam dinossauros no espaço da escola. A construção conceitual de Corsaro (2009) permite afirmar que as crianças se apropriam de saberes que circulam socialmente e reinterpretam-nos à sua maneira.

[52] No decorrer das observações realizadas, apenas no 1º ano as crianças respondiam às solicitações da professora para que dissessem sobre o que estavam estudando, por exemplo. Ainda assim, as respostas das crianças eram sempre em torno de "ler, escrever e contar" ou atividades rotineiras: "aprendendo a brincar de massinha, de pintar".

ao lado sobre o conteúdo. Ele termina dizendo: “Mas também nem adianta argumentar quando essa professora está de mau humor, melhor pegar as coisas e sair da sala”.

As crianças do 5º ano demonstram ter se acostumado com situações como essa descrita. Mas essa relação com o adulto-professor é percebida de diferentes formas: as crianças do 1º ano consideram que o grito, por exemplo, é uma atitude válida e necessária para controlar o comportamento das crianças. Luany (1º ano) afirma que, se fosse professora, também iria gritar para chamar a atenção dos alunos que fazem bagunça. As crianças menores parecem legitimar o adulto (e suas atitudes) como expressão de autoridade inquestionável. As crianças do 5º ano, por sua vez, criticam a posição dos professores (como exemplificado) e sua necessidade de estar sempre certos:

> Giovani, 5º ano: Mesmo se o professor vai lá e por exemplo coloca 5 + 3 é 7. Daí o aluno fala que não, mas o professor fala pro aluno não dar opinião, porque ele é aluno e não professor. Mas, tipo assim, às vezes a opinião do aluno importa. Não só a do professor. Se o aluno não puder dar opinião, o aluno vai achar que o professor sempre tá certo, mas às vezes ele erra. (Material em áudio, 2017)

Em relação à interação entre os sujeitos da escola, as crianças fotografam relações conflituosas entre elas e crianças e adolescentes mais velhos. As do 1º ano, por exemplo, justificam que o cadeado do parquinho está ali para que as do 3º ano não entrem e não as machuquem. As crianças do 5º ano fotografam os espaços da escola e dizem que são os adolescentes do 8º e do 9º anos que depredam o espaço escolar. É possível levantar a hipótese de que não existam, na escola, ações que busquem problematizar ou refletir sobre essa interação entre os alunos mais novos e os mais velhos e que discutam o que significa participar no ambiente escolar.

As crianças do 5º ano repetem várias vezes que os adolescentes não aprendem nada na escola. Dizem que eles também fazem outras “artes”: colocam bomba caseira no lixo, quebram o bebedouro ou colocam bolinhas de papel higiênico no lugar onde sai água, para impedir a saída de água etc. Para essas crianças, os adolescentes “só vêm na escola para guerrear, depredar ou... você sabe, namorar, fumar escondido” (Isabela, 5º ano). E prosseguem: “Você acha que eles querem saber de estudar? Eles nem participam, nem da Mostra Cultural. Também, nem tem o que mostrar” (Giovani, 5º ano); “Tem professor que entra e sai sem nem *dá* aula, sem nem *falá*, deixam eles lá, se matando” (Felipe, 5º ano). Ou seja, elas construíram a hipótese de que a forma pela qual os adolescentes participam na escola se resume a depredar o espaço escolar (se afastando,

cada vez mais, da relação com o conhecimento escolar). Nesse sentido, nota-se que as paredes da escola guardam e comunicam apenas essas marcas, reforçando essa visão, em vez de anunciarem o que os adolescentes fazem na escola em termos de produção de conhecimento e aprendizagem. Isso certamente interfere na construção de expectativas pelas crianças em relação aos próximos anos na escola: "Todo mundo fica até o final da escola, mas podia pular essa parte e ir trabalhar logo" (Paula, 5º ano).

Os dados da pesquisa não demonstram um espaço de participação e de interação potente para favorecer a cultura infantil. Nas atividades pedagógicas, o contato entre as crianças parece ser, a todo momento, controlado pelo adulto-professor, cujas representações em torno do que se configura como condições ideais para a aprendizagem parecem estar, de maneira geral, relacionadas à necessidade de silêncio e de direcionamento do adulto. Os momentos nos quais as crianças podem trabalhar em duplas ou trocar de lugar são encarados como "prêmios", sem qualquer relação com a possibilidade de a aprendizagem ser ampliada quando o diálogo com outras crianças é favorecido. A fotografia a seguir, tirada por uma criança do 5º ano, retrata um desses momentos:

Fotografia 61 – "Lição em dupla", criança do 5º ano.

Paula (5º ano) explica que, nesse dia, a professora permitiu que sentassem em grupo, porque eles tinham se "comportado" na preparação da Mostra Cultural (evento aberto às famílias onde ficam expostos trabalhos escolares) e "ajudaram a professora a em tudo o que precisava". Essa fala sugere que o evento apresenta mais o trabalho da professora do que das crianças. Pergunto se trabalhar em dupla é uma rotina na escola, e

as crianças do 5º ano dizem que "não, não", dão risadas e reafirmam "claro que não". Giovani diz que é "mais cada um, a professora e a lousa". Chama a atenção a "personificação" da lousa e questiono se a lousa é importante na sala de aula. Felipe responde: "Sim, claro. É um símbolo, né?". Paula concorda: "Quando eu penso em escola, penso em lousa", bem como Felipe: "A professora nunca *qué ficá* longe da lousa".

A preparação das salas para a Mostra Cultural é um tema que aparece nos três grupos, com ideias relacionadas à participação. No entanto, o trabalho parece ser mais dos adultos do que das crianças. No 1º ano, quando pergunto como as crianças construíram os cartazes de nomes e de aniversário que estão na sala de aula, eles contam que foi a professora quem os fez – "E fez tudo na casa dela, tadinha! E ainda tem gente que é mal-educado com ela" (Clara, 1º ano).

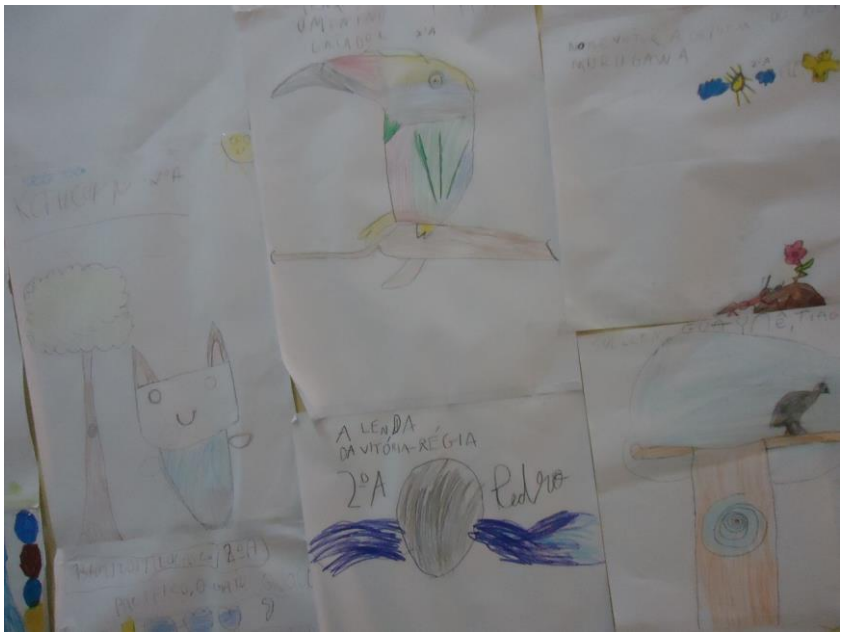
Jaqueline (2º ano) fotografa a árvore exposta na parede do corredor, feita para a Mostra Cultural. Não sabe explicar ao certo a proposta que foi realizada pela professora, mas demonstra ter gostado do resultado final – ela diz que foi a professora quem fez a árvore, mas que a coruja cada criança pintou do jeito que quis. Aparentemente, os processos de criação e participação nesse espaço escolar são definidos pelo adulto, que orienta a criação das crianças. Como a fotografia mostra, as produções ficaram bem parecidas, mas Jaqueline parece ter ficado satisfeita com o grau de autonomia e participação que lhes foi concedido.

Fotografia 62 – "Árvore de coruja", criança do 2º ano.

Uma coleção de desenhos em folha sulfite, também exposta na Mostra Cultural, é fotografada por Vitória (2º ano). Ela explica que todas as vezes que a professora lia um livro, os alunos faziam um desenho da capa do livro lido. Outras crianças também

fotografam os desenhos e falam sobre os livros que leram, relembrando as histórias e expressando emoções diferentes: ora lembravam de alguma postura da professora como leitora (por exemplo, imitando a fala dos personagens) e riam, ora comentavam que não haviam gostado de determinado desfecho e criavam outros. O comportamento das crianças sugere que a proposta da professora conseguiu despertar interesse no grupo e sentimento de participação. Esse foi um dos poucos momentos em que se notou o desenho e a pintura das crianças sem moldes mimeografados.

Fotografia 63 – "Desenhos", criança do 2º ano.



As crianças do 5º ano também fotografam os trabalhos expostos dentro da sala de aula, mas não demonstram maior interesse em contar o que fizeram na Mostra Cultural. Resumem assim:

> Giovani, 5º ano: Esses trabalhos mostram o que a gente expôs na Mostra Cultural, para os pais verem.
> Pesquisadora: Vocês expõem durante o ano aquilo que aprendem? Para consultarem...?
> Felipe, 5º ano: Não. É assim ó... A gente prepara quando é quase Mostra Cultural, daí quando é Mostra Cultural a gente enfeita a sala.
> Pesquisadora: Mas e quando não tem Mostra Cultural, vocês fazem o que com os registros, com as atividades que vocês produzem?
> Paula, 5º ano: A gente guarda dentro de uma caixa.
> Felipe: Essas pinturas, a gente *tava* fazendo um projeto com a professora de Artes, que era "Volta ao Mundo".
> Giovani: E você estudava a cultura, os costumes dos países...
> Pesquisadora: Quais países vocês escolheram?

> Felipe: França.
> Pesquisadora: Achei que vocês fossem escolher o Peru ou o Equador, que são os países das crianças da sala, não são?
> Giovani: São. Mas a gente estudou França.
> Pesquisadora: E por que vocês escolheram França?
> Felipe: A professora que falou que era a França. (Material em áudio, 2017)

Incorporar em seu fazer pedagógico a participação das crianças parece ser um desafio para os professores. Centralizadas neles, as decisões sobre os temas estudados, por exemplo, parecem não ter significado para as crianças, que aparentemente se sentem executoras daquilo que foi planejado *para* elas, e não *com* elas. A participação só é efetiva quando as crianças são percebidas e tratadas como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, vistas como capazes de tomar decisões em torno da sua aprendizagem. Ao contrário, as decisões tomadas exclusivamente pelos adultos supõem uma visão de criança como elemento passivo, uma "tábula rasa", como se os professores, por serem adultos, pudessem determinar o que quisessem, sem escutá-las.

O objetivo, neste estudo, não é apenas investigar os espaços que os adultos concedem (ou não) à participação e à interação das crianças. Para além disso, interessa apreender a produção da cultura infantil no cenário escolar vigente, entendendo que a participação das crianças no processo educativo é um elemento importante, pois são sujeitos socialmente ativos, produtores de cultura e coprodutores de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. No reconhecimento das crianças como sujeitos, as formas que elas elaboram para exercitar o direito de participar também foram objeto de atenção da pesquisa.

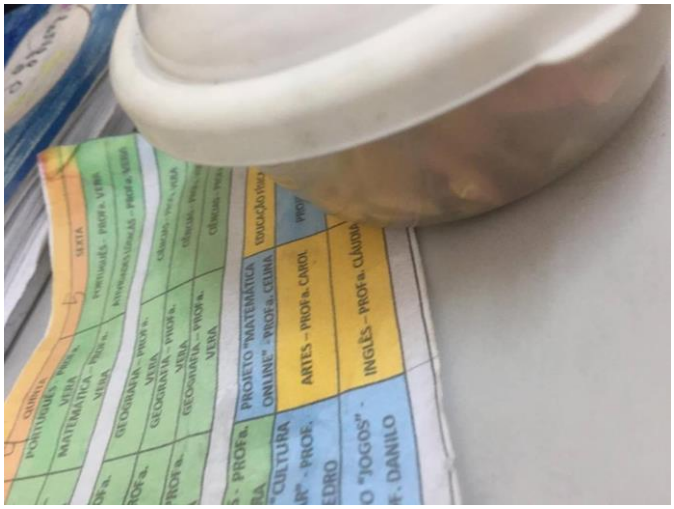
3.2.1 Participação: a expressão do protagonismo infantil

No 1º ano, em todos os momentos, a presença das crianças parecia se sobrepor à da própria professora, mesmo com as suas tentativas de impor o silêncio e as regras. A movimentação das crianças, para além dos esforços da professora em manter o controle da situação pedagógica, denuncia o quanto os corpos são centrais em uma turma de crianças de 6 anos. Mesmo sentadas sozinhas, as crianças se mexem o tempo inteiro. Ora cai o estojo, ora cai o caderno, ora eles mesmos caem das cadeiras. Seus movimentos são acompanhados pelo olhar atento para a professora (do qual tentam se resguardar); ao mesmo tempo, trocam pequenas risadas com os colegas. Levantam-se da cadeira muitas

vezes para usar o banheiro, encher a garrafinha de água, usar o apontador. Dessa maneira, impedem o silêncio valorizado e exigido pela professora repetidas vezes.

A professora tenta impor regras para diminuir esse movimento – algumas crianças cedem e obedecem; outras criam estratégias, tal como beber a água da garrafa rapidamente para poder buscar água de novo. Em uma fotografia, Clara conta sobre uma das tentativas de estabelecimento de regras pela professora para controlar essas movimentações: “Esse potinho todo mundo traz na mochila, é para guardar as raspinhas do apontador, para não ficar levantando toda hora”.

Fotografia 64 – “Potinho”, criança do 1º ano.



No 1º ano, o momento de realizar as atividades é disputado pelas crianças. Várias delas querem participar. Normalmente, essa participação acontece quando a professora escolhe algumas crianças para soletrar uma palavra ou montar uma frase com a que foi ditada (quem fica pedindo não é escolhido).

As crianças do 1º ano não demonstram interesse em relação ao tipo de atividade que está sendo proposta, mas, para elas, ser escolhidas pela professora, poder levantar e ler ou inventar uma frase parece ser de grande importância. Da mesma maneira, as crianças desse grupo disputam entre si a realização de outras atividades rotineiras (e parecem considerar que executar essas tarefas significa participar): entregar as colas, entregar ou recolher as folhas de xerox, distribuir agendas e cadernos, ir buscar água para a professora e, principalmente, ser o primeiro ou a primeira da fila. O “terminar rapidamente” também parece ser um prêmio bastante valorizado – as crianças que terminam a tarefa primeiro podem pegar brinquedos da estante ou ir mais cedo para o

parque. As crianças, com base nessa regra, constroem suas próprias estratégias: no dia de parque, por exemplo, muitas chegam dizendo que já trouxeram o cabeçalho feito de casa, que é para terminarem de copiar a lição mais rapidamente.

Muitas das ações do dia são marcadas por essa "busca por participar", embora as formas de participação propostas pela professora não estabeleçam relações que confiram centralidade ao saber escolar ou aos conteúdos trabalhados. Aliás, ao contrário, a cada vez que a professora precisa "escolher" uma criança, existem conflitos. Avalio que, pelas práticas propostas, as crianças têm construído a ideia de que a participação é concedida àqueles que têm bom desempenho nas tarefas escolares ou àqueles que "se comportam":

> A proposta do dia era criar frases com palavras que estavam na lousa. As crianças criavam as frases e, depois, liam para a professora.
> Palavra 1: Chapéu.
> Frases: O chapéu é pequeno. O chapéu é lindo. O chapéu é colorido. O chapéu é azul. [...]
> Depois, a professora escolhia uma frase entre as citadas para registrar na lousa.
> Nesse momento, uma das crianças me cochicha:
> – Aquela ali é a Clara. A Clara é mais esperta que todo mundo. Pode ver, a professora sempre escolhe as frases dela (Diário de campo, 2017).

Em lugar de apenas evidenciar elementos que permitem reconhecer uma visão adultocêntrica nas atitudes da professora, as crianças estão a todo momento empenhadas em significar o seu espaço e em "decifrar" a escola de Ensino Fundamental, imprimindo suas marcas e, muitas vezes, obrigando os adultos a dialogar com suas lógicas de entendimento dessa instituição. Isso ficou claro quando, por exemplo, a professora precisou encontrar uma estratégia mais próxima da lógica infantil para garantir o uso do balanço por todos (contar até 20 e ceder o balanço para outra criança). Em outro momento, também para solucionar um conflito, a professora novamente se vê obrigada a se aproximar da lógica infantil:

> Depois do intervalo, a professora os recebe perguntando: "Levanta a mão quem brincou. Agora levanta a mão quem brigou".
> Um dos meninos cochicha para o outro:
> Lucas: Vai, levanta a mão, a gente brigou.
> Ryan: Deixa, deixa.
> A professora escuta.
> Professora: E vocês dois aí? Brincaram ou brigaram? Brigaram de novo?
> Lucas: É que a gente...

> Ryan: A gente brincou, Prô. A gente brigou também. Mas foi só um pouquinho.
> Professora: E quero saber o porquê de tanta briga... Briga todo dia. Desce pra brincar e briga?
> Lucas: Foi ele que brigou comigo. Eu não ia brigar. Mas ele chegou e a gente tinha falado que hoje era eu o Max Steel e ele que sempre quer ser.
> Professora: Ora, se não dá para ter dois Max Steel, vocês precisam revezar.
> Lucas: Ele que sempre quer ser.
> Professora: Bom, quem foi hoje o Max Steel?
> Ryan: Ninguém, porque bateu o sinal.
> Professora: Então tira par ou ímpar para ver quem vai ser amanhã. E vê se brinca. Depois não brinca lá embaixo e quer brincar aqui em cima. (Material em áudio, 2017)

É perceptível que a professora tenta mediar o conflito, aproximando-se das crianças, que certamente provocam essa mobilização. Ou seja, as crianças exigem, de certa maneira, a participação do adulto, de acordo com as suas lógicas, alterando as rotinas e regras adultocêntricas da escola. No 2º ano, isso acontece quando a professora fala que precisou trazer folhas de rascunho de casa para as crianças desenharem, porque, senão, eles desenhavam nas carteiras, ou, de acordo com ela, colocavam cola nas carteiras, esperavam a cola secar e desenhavam por cima da cola com o lápis. Na verdade, o que a professora narra como certa transgressão avalio como expressão da criança conquistando o espaço de participação na escola, buscando a garantia de direitos básicos em um espaço que acolhe a infância, tais como ter tempo e materiais para desenhar.

Nos grupos do 2º e 5º anos, embora o planejamento das professoras também preveja o controle da participação das crianças, elas também participam, constroem estratégias próprias, aproveitando-se dos tempos/espaços de ressignificação das regras dos adultos. O silêncio continua sendo, nesses grupos, uma imposição do adulto, e o brincar/recreio, uma moeda de troca. As crianças desses grupos, já sabedoras das consequências de falar na hora imprópria, fazem uso da troca de bilhetes escritos em papéis que trazem de casa ou que rasgam do caderno, além de mímica, para se comunicar. No 2º ano, parece haver uma cumplicidade entre os colegas para não dizer quem está "quebrando o silêncio", e eles chegam a fazer piadas sobre o termo valorizado pela professora: "Hoje eu que quebrei o silêncio, coitadinho dele, está todo quebrado". No 5º ano, Giovani comenta: "Eu já estou esperto no que a professora quer, é só fazer rapidão e você vai para o recreio". Essa fala revela que, principalmente no 5º ano, o vínculo adulto-criança pode estar se configurando, nesse espaço escolar, como um grande jogo:

as crianças fingem que fazem o que a professora quer, e a professora finge que eles estão cumprindo as propostas com qualidade.

Ao escutar as crianças do 5º ano, é possível supor que participar de maneira mais ativa em seu percurso escolar aumentaria o significado da aprendizagem. Giovani e Paula, por exemplo, dizem sentir falta de momentos de pesquisa na internet, de propostas de diálogo em inglês e do uso do laboratório de ciências. Eles avaliam que apenas copiar da lousa é uma demanda própria de um ensino pouco ativo e muito "lousal", distante das habilidades que consideram importantes para os dias de hoje, tais como efetivamente se comunicar em inglês – "porque hoje sem inglês você não é nada" (Isabel, 5º ano) – e saber pesquisar assuntos na internet – "hoje, você pode ver, tudo você aprende na internet" (Giovani, 5º ano).

Ao falar sobre o laboratório de ciências da escola, Giovani avalia que é um "pseudolaboratório", porque está todo bagunçado, afirmando que em "um laboratório de escola de verdade o aluno participa da experiência, põe a mão na massa" (Giovani, 5º ano).

Fotografia 65 – "Pseudolaboratório", criança do 5º ano.

Pergunto, então, em quais momentos, durante o Ensino Fundamental, as crianças do 5º ano participaram e "colocaram a mão na massa". Felipe (5º ano) diz que foram poucas as experiências e que, apesar de importantes, os alunos só ficaram olhando a

professora fazer (ele afirma que tem esperança de que, a partir do 6º ano, o professor de Ciências vá mais no laboratório e deixe eles mexerem nos materiais para fazer alguma experiência). Paula (5º ano) diz que eles "colocaram a mão na massa" na Festa Junina, para vender votos de Miss Caipirinha, mas não lembra mais como foi.

Gimeno Sacristán (2005) enfatiza que a escola, em seu modelo tradicional, não leva em conta em sua disposição curricular tempo e espaço para considerar as vozes dos alunos (que são, nesse caso, também crianças).

> [...] apesar de o século XX ter sido qualificado como "o século da criança", continua sendo o mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos dos professores e alunos (p. 16).

No entanto, as crianças constroem formas próprias de participação, reinterpretando, a seu modo, as regras dos adultos e, por vezes, fazendo com que os adultos alterem decisões iniciais, em intensos jogos de negociações. As crianças, portanto, transcendem a lógica adultocêntrica e buscam espaços de encontros intergeracionais. Ao ampliar o olhar, é possível ver as crianças como sujeitos protagonistas, participantes e não apenas passivos em relação à rotina escolar. Conhecendo-as, é possível pensar em potencializar espaços dialógicos e reflexivos dentro da escola, a fim de que contribuam efetivamente para a complexa tarefa de ampliar a relação com o saber.

3.3 Aprender

> Ao final da prova de Matemática, a professora começa a rever o conteúdo da prova de Ciências: "vamos falar sobre saúde, né? Anotem as páginas que vão cair na prova...". Em uma conversa onde algumas crianças participam e outras permanecem imóveis, a professora vai listando hábitos necessários para manter a saúde – exatamente como no texto que cairia na prova do dia seguinte. Parece que a condução da aula gira em torno de pontos que possam ser apresentados e decorados. A professora alerta: "vai bem quem presta atenção". E começa a contar como será a prova. A ideia vigente ainda é o conhecido "encontrar a resposta no texto"; não há provocação em torno de conhecimentos que precisem ser inter-relacionados ou reelaborados. Penso no quanto a fluidez na fala, na escrita e na leitura depende da quantidade de *links* que a criança faz com o conhecimento prévio – ou circulante. E como

> isso nada tem a ver com "ler de novo"; "prestar atenção"; "encontrar a resposta". Retorno para a professora que aponta para a geladeira desenhada no livro didático e pede para as crianças falarem quais os alimentos que estão ali desenhados e que fazem mal para a saúde. Um dos garotos responde: "professora, o que faz mal pra saúde é geladeira vazia" (Diário de campo, 2017).

Como assinalado, a política pública educacional brasileira vem apostando na ampliação do tempo de escolarização fundamental para, entre outros fatores, reverter problemas relacionados à insuficiente aprendizagem dos conhecimentos assumidos como relevantes para o ensino.

A proposta do Ensino Fundamental em nove anos pressupõe que as escolas construam uma proposta pedagógica a favor da melhoria concreta da qualidade de ensino, pautada na oportunidade de acesso aos conhecimentos de diferentes campos e na valorização das infâncias e adolescências das crianças e jovens matriculados. Defende-se, assim como Duran (2012, p. 7), que o currículo da escola de nove anos deve estar:

> a favor da autonomia dos educandos; a favor da emancipação dos excluídos; fundado na ética, na estética, no respeito à dignidade do educando; movido pelo desejo, vivido com alegria, com sonho, com rigor, com seriedade [...] sem renunciar à formação científica do professor e do aluno.

O Ensino Fundamental de nove anos deve estar, portanto, ancorado na proposição de um currículo cujo conhecimento escolar considerado relevante seja compreendido como necessário e indispensável – ainda que se mantenha a consciência de que essas escolhas são sempre questionáveis e temporárias –, bem como potente para acolher as infâncias das crianças de 6 a 10 anos em suas especificidades.

Segundo Young (2011), as pesquisas em torno do currículo escolar não podem perder de vista a centralidade da questão sobre o que é ensinado e aprendido na escola, entendendo a especificidade de sua função. É por meio da escola que crianças e jovens concretizam o direito de ter acesso a uma seleção de conhecimentos escolares que o autor nomeia de "conhecimentos poderosos", por potencialmente permitirem às crianças e jovens o desenvolvimento de análises acerca do mundo em que vivem, em bases diferentes das que eles já têm em suas experiências extraescolares. Relacionando conhecimento escolar e função da educação, o autor afirma que:

> De um lado, como educadores, temos a responsabilidade de entregar à próxima geração o conhecimento acumulado pelas anteriores. É esse elemento de continuidade entre gerações que nos distingue dos animais; é uma maneira de dizer que somos sempre parte da história. Por outro lado, o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir o conhecimento acumulado; também é habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem (YOUNG, 2013, p. 226, grifo nosso).

As pesquisas curriculares envolvem, portanto, investigações sobre o trabalho escolar em torno da criação de oportunidades para a construção de conhecimentos, pois "a escola deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, especialmente em face dos problemas sociais, culturais, econômicos, enfrentados atualmente" (LIBÂNEO, 2009, p. 3). Nesse sentido, identificam-se aproximações dessa perspectiva sobre a função da escola com os conceitos propostos por Bernard Charlot, quando articula uma análise do currículo com a criação de um contexto favorável para a aprendizagem.

Na perspectiva de Charlot (1979; 2005), criar condições favoráveis para a aprendizagem na escola de Ensino Fundamental significa considerar o sujeito – a criança – em sua singularidade, dentro do seu contexto social e levando em consideração que as atividades que realizam revelam elementos a partir dos quais é possível refletir sobre questões relacionadas ao saber e ao aprender – processos que Charlot (2000) conceitualiza de maneira distinta.

Para o autor, aprender possui um significado amplo, sendo o ser humano obrigado a aprender pela condição primeira de estar em um mundo social que deve ser apropriado com base nas relações entre os sujeitos. "Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode 'tornar-se' apropriando-se do mundo" (CHARLOT, 2000, p. 59). As aprendizagens que caracterizam esse processo de apropriação são, portanto, as mais diversas: aprende-se desde conteúdos intelectuais (tópicos específicos sobre física, química, geografia) a atividades procedimentais (relacionadas a como operar um objeto – calculadora, dicionário etc.) ou comportamentais (transgredir as regras, copiar, convencer...). No entanto, em um contexto escolar, a relação com o saber caracteriza-se pela ligação entre o saber-objeto (conteúdo intelectual ou, como denomina Charlot, "conteúdo de pensamento") e as outras relações com o mundo no qual essa aprendizagem e esse saber estão inseridos; "não há, portanto, saber sem relação com o saber" (CHARLOT, 2000, p. 60).

Não existe, desse modo, um processo de "aquisição de saberes" sem que o sujeito esteja em certo tipo de relação com o mundo, procurando posicionar-se e comunicar-se com outros sujeitos, vivendo experiências que garantam a condição humana de implicar-se com o mundo e com o outro, através das atividades que realiza como sujeito. Em um contexto escolar, o aprender não fica restrito à aquisição do conteúdo intelectual, mas envolve todas as relações com o saber estabelecidas pelo sujeito.

Os saberes escolares, portanto, configuram-se como tais quando o sujeito consegue traçar relações entre eles e o mundo. Charlot (2000, p. 63) define que "não é o próprio saber que é prático", visto que se trata de "conteúdos de pensamento", mas, sim, "o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo". Sobre o processo de trabalho com o saber escolar, ele ilustra:

> Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola. Por exemplo, o professor pergunta quais são as funções da cidade de Lisboa, o que requer pensar a cidade no seu papel de capital, e o aluno responde narrando como ele, seus pais e seus amigos andam pela cidade (CHARLOT, 2000, p. 10).

A apropriação de um saber-objeto constitui questão específica na experiência escolar dos sujeitos. No entanto, é também um processo social, pois se apropriar dos conteúdos de pensamento exige uma posição situacional do sujeito em relação ao mundo.

A perspectiva de construir uma relação com o saber e o aprender na escola exige uma forma de relação com o mundo, em um processo que deve levar a criança a "supor relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros" (CHARLOT, 2000, p. 64). Tal relação se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal: simbólica porque permeada pela linguagem; ativa porque exige do sujeito uma atividade; temporal porque se aprende em um momento da história pessoal e em um momento da história da espécie humana. Assim, o autor afirma:

> Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a

> relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Para analisar a relação com o saber, é preciso conceber o espaço de ação do sujeito, o que fortalece três dimensões que se inter-relacionam no processo de escolarização: a mobilização, a atividade e o sentido. "Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p. 54).

O autor interpreta a mobilidade como a dinâmica do movimento que o sujeito faz de si para engajar-se em uma atividade. Essa atividade, com base nas contribuições de Leontiev e Rochex, é compreendida como um conjunto de ações motivadas por móbeis (razões para agir) e que visam a um objetivo/meta. O autor ainda ressalta:

> A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móbeis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, no entanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma [...]. Para Leontiev, o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado (CHARLOT, 2000, p. 55-56).

O que o referencial teórico com o qual se busca interlocução permite afirmar é que, na escola, as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender, pois que esse é um lugar que deliberadamente lida com objetos-saberes (livros, filmes específicos, esculturas, exposições etc.) cujo uso requer aprendizagem (calculadora, dicionário, caderno, agenda, computador, entre outros) e cuja apropriação exige domínio de atividades mais específicas do que as presentes no dia a dia (como ler, escrever, listar, calcular, comparar); esse domínio, por sua vez, exige o desenvolvimento de comportamentos específicos, como esperar, agradecer, argumentar etc. No presente estudo, a preocupação é compreender como a escola pesquisada considera, em seu currículo, essas (e outras) atividades e de que maneira elas influenciam na construção de uma relação com o saber, considerando, como será exposto a seguir, um currículo para a escola de Ensino Fundamental que estabeleça relações com a infância e sua valorização como condição para fortalecer uma relação com o saber.

Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar aprendizagens em três eixos:

> I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Com base no referencial teórico assumido e no documento curricular orientador (BRASIL, 2010), o material construído em parceria com as crianças é analisado levando em consideração os três eixos de aprendizagem apontados no excerto anterior[53].

3.3.1 A alfabetização e o letramento

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos não detalha as orientações em relação ao currículo a ser construído para assegurar o trabalho pedagógico com a alfabetização e o letramento. No Currículo Integrador da Infância Paulistana, por sua vez, estão explícitas concepções e princípios em torno do que o documento afirma ser um trabalho para que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se apropriem da cultura da leitura e da escrita. Nesse documento, apresenta-se a escrita como "um instrumento cultural completo", sendo objetivo da escola formar crianças leitoras e escritoras, através da apresentação da cultura escrita em sua forma social (leitura e escrita de diversos gêneros textuais), e não crianças que apenas fazem a relação entre som e letra: "Para compreender o fato, a coisa ou a ideia expressos na escrita (representados na palavra escrita) é preciso buscar não o nome representado na escrita, mas a ideia ou o fato aí representado. Ou seja, o cérebro precisa fazer uma busca por significados" (SÃO PAULO, 2015, p. 61). É preciso buscar no currículo situações nas quais as crianças sejam desafiadas nessa busca por significados, entendendo a garantia da alfabetização e da apropriação de práticas de letramento[54] em

[53] O item II será tratado, neste trabalho, como "o desenvolvimento de diversas formas de expressão".
[54] Entende-se como "alfabetização" a apropriação do sistema alfabético, requisito essencial para a autonomia do leitor-escritor, e "práticas de letramento" como o processo de apropriação das funções sociais da leitura e da escrita.

contexto escolar como um direito, a partir da experiência do sujeito com o uso da leitura e da escrita e da valorização da criança como sujeito da aprendizagem, o que também vem ocupando os debates acadêmicos da área da Pedagogia nos últimos 20 anos (COLELLO, 2012). Nesse cenário, pesquisadores brasileiros têm investigado as políticas públicas, a formação de professores, a gestão escolar, entre outras temáticas, buscando compreender a sua repercussão no cotidiano da escola e na aprendizagem das crianças. Mas há outros temas ainda a serem mais insistentemente abordados, como a avaliação do que fazem os estudantes sobre seu próprio processo de alfabetização, ou seja, a alfabetização e as práticas de letramento a partir da análise das crianças. É nesse sentido que este estudo se propõe a contribuir.

O material construído com as crianças na pesquisa desenvolvida aponta como preocupação central do currículo escolar a alfabetização das crianças durante o 1º ou, no máximo, no 2º ano do Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico construído com as crianças, no entanto, revela que coexistem na escola posições mais críticas em relação à atividade da criança em torno de ler e escrever (percebidas sobretudo no 2º ano) e outras mais tradicionais, reduzidas às tentativas de assimilação do sistema alfabético (no caso do 1º ano) ou ao domínio de regras gramaticais (no caso do 5º ano). Considera-se que, no 1º ano, o trabalho de construção do aluno leitor e escritor é bastante reduzido – espera-se que as crianças dominem as regras de escrita convencionais a partir do conhecimento das relações grafema-fonema. O espaço dedicado ao trabalho com portadores de texto é reduzido e o ato de "ler e escrever" não parece ser privilegiado entre as atividades diárias – o que gera conflitos de produção de significados sobre a real função dessas atividades. Sem a possibilidade de pensar a leitura e a escrita em um contexto mais amplo de uso, as crianças indicam que escrever é "copiar" e que a leitura é um momento de "não fazer nada": "A gente lê quando acabou de copiar tudo" (Ryan, 1º ano).

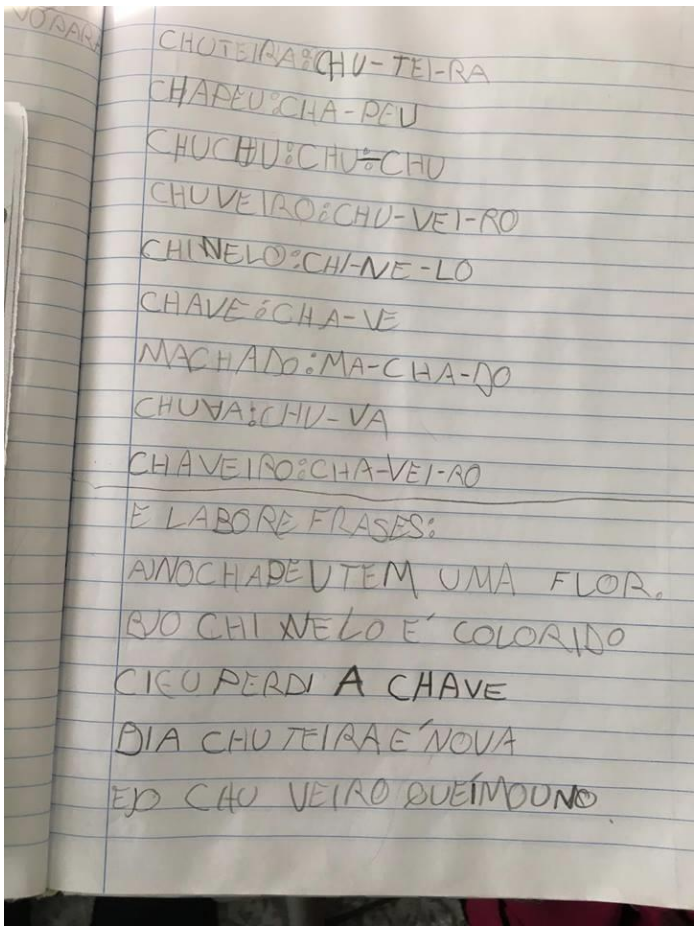
Clara e Luany, também crianças do 1º ano, em um momento da conversa no qual pergunto o que fazem na escola, contam que fazem coisas "certas" e coisas "erradas" (denunciando que existe uma relação muito estreita com a aprendizagem de comportamentos tidos como adequados). Sobre o que é certo fazer na escola, apontam que:

> Clara, 1º ano: Lê, copia lição da lousa, só fala baixo, só, só quando termina de copiar.
> Luany, 1º ano: E às vezes a gente lê gibi.
> Pesquisadora: E vocês gostam de ler gibi?
> Luany: Sim.
> Pesquisadora: E vocês gostam mais de ler ou de escrever?

> Luany: De ler.
> Clara: De escrever.
> Pesquisadora: E sobre o que vocês escrevem?
> Clara: Sobre as palavras que tá na lousa.
> Luany: Na prova que tem que escrever história.
> Pesquisadora: E vocês gostam mais de escrever palavras soltas ou histórias?
> Luany: Na minha casa eu gosto de escrever histórias. (Material em áudio, 2017)

Esse trecho destacado e outros dados da pesquisa apontam que a cópia de palavras é uma prática de escrita bastante comum entre as atividades pedagógicas escolhidas pela professora de 1º ano. A professora me explica, por exemplo, que semanalmente as crianças "avançam" no conhecimento de uma "família silábica". A sílaba é apresentada, as crianças falam palavras que iniciam com essa sílaba, a professora registra as palavras levantadas na lousa e, depois de copiarem a lista de palavras no caderno, as crianças escrevem três frases nas quais utilizam uma das palavras citadas. Uma das fotografias retrata exatamente esse momento:

Fotografia 66 – "Lição", criança do 1º ano.



A prática, repetida semanalmente, apoia as crianças na construção de significados sobre o "escrever", aqui entendido como "copiar". O processo de criação e de autoria exigido no momento de avaliação – "na prova tem que escrever história" – não parece ser o principal condutor das propostas pedagógicas em sala de aula. O momento de escrita de histórias pelo deleite de escrever, como conta Luany, é algo a ser feito em casa.

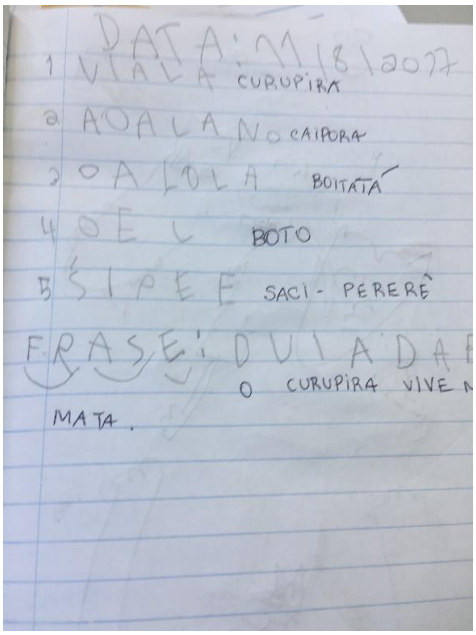
A alfabetização no contexto da escola pesquisada é garantida até o final do 1º ano para a maior parte das crianças – a professora afirma que não tem a ver com a classe social da criança, que o compromisso dela é que todas saiam sabendo escrever. Avalia também que as crianças que pertencem a famílias com menos recursos financeiros são as que têm mais dificuldade, mas que é uma questão de "sistematização, de repetição e de trabalho". Sabe-se, no entanto, que o uso que as crianças serão capazes de fazer da leitura e da escrita não está apenas relacionado à capacidade de relacionar grafema e fonema. Assim, aquelas crianças que têm maior contato com a linguagem escrita em casa, além de terem suas produções mais bem avaliadas no momento da prova, certamente terão ampliadas as oportunidades de usar a leitura e a escrita em situações sociais mais complexas.

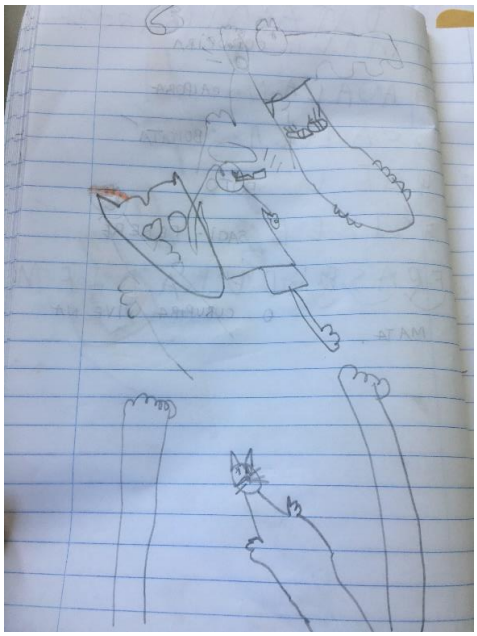
Em um dos momentos de observação, a professora apresenta o "Caderno de Evolução da Escrita" e, usando termos que sugerem a reinterpretação dos estudos de Emília Ferreiro, aponta que ele documenta a evolução das hipóteses de escrita das crianças. Durante a atividade é esperado o silêncio – no entanto, a todo momento escuto as crianças repetirem as palavras citadas em voz alta, buscando relação com outras palavras que já conhecem.

> Professora: Escorregador.
> Criança: Es-co-rre-ga... Como é esse GA?
> Professora: GA. GA. Presta atenção no som.
> Criança 2: É GA. Igual de GATO.
> Professora: Ahhh! Mas agora não pode falar... (Diário de campo, 2017)

Em um momento de observação da sala de aula, pergunto a uma das crianças se posso fotografar seu caderno e ele me diz: "Pode, mas eu não sei escrever direito". Peço a ele que escolha qual das páginas posso fotografar, e ele escolhe e constrói um rico texto oral em torno do personagem Saci. Comento depois com a professora que, apesar de não estar realizando todas as relações grafema-fonema, a criança em questão está produzindo bons textos, na tentativa de valorizar a produção oral, típica da linguagem infantil, que percebo ser tão carente de atenção naquele espaço.

Fotografias 67 e 68 – Caderno de criança do 1º ano, fotografias da pesquisadora.





No 1º ano, existe, portanto, o predomínio de situações voltadas à aquisição das regras de escrita convencional (atividades como cruzadinha, completar palavras, caça palavras etc.). Na sala de aula, muitos cartazes explorando o contorno das letras em formato cursivo e cartazes com a exposição das famílias silábicas e de uma figura que permita a relação grafema-fonema. Situações relacionadas às práticas de letramento aparecem de maneira mais pontual, como na leitura da professora após o recreio ou no final das aulas, quando as crianças podem pegar os gibis da estante.

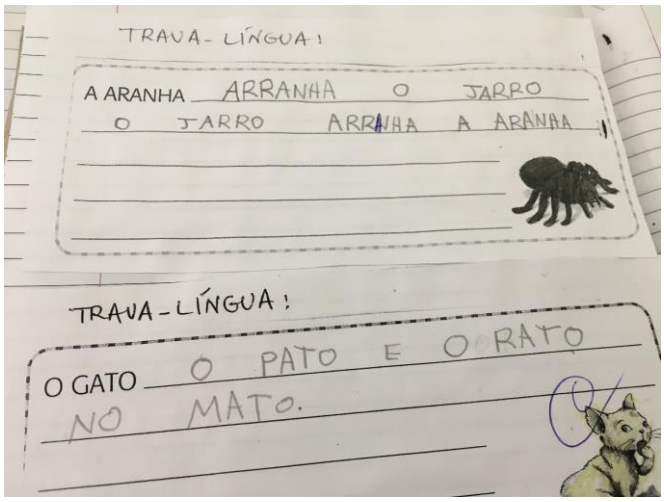
A aquisição do formato de escrita convencional pareceu ser bastante comemorada pelas professoras e pelas crianças em geral. Em uma das situações de observação, quando uma das crianças conseguiu estabelecer uma relação grafema-fonema mais próxima da convencional, a professora convidou as outras crianças a aplaudir. As decisões pedagógicas que envolvem esse processo, no entanto, como foram brevemente descritas, pareceram distantes da valorização da criança como sujeito de sua própria aprendizagem, o que possibilitaria, desde o início da escolarização, propor práticas mais críticas, valorizando a sua capacidade de ler e escrever textos e de atuar em contextos letrados.

No 2º ano, encontro um trabalho com leitura e escrita mais crítico, talvez como um reflexo da própria postura da professora, que se apresenta como uma leitora apaixonada por literatura infantil. Todas as semanas ela oportuniza às crianças a escuta de histórias, atuando como leitora mais experiente. Após o término da leitura, as crianças

ilustram a capa do livro, cada uma à sua maneira. Conforme já descrito, esse trabalho foi exposto na Mostra Cultural da escola, e as crianças demonstram bastante envolvimento – ao falar sobre a proposta, relembram trechos da leitura e tentam imitar as situações do enredo.

Outras propostas apresentadas pela professora do 2º ano sugerem uma concepção de leitura e de escrita mais crítica e mais atenta à necessidade de valorizar a linguagem da criança. Tiago, do 2º ano, após terminada a oficina de fotografia, diz que fotografou o trava-língua e o texto da bolinha de gude, dois textos escolhidos pela professora que valorizam a possibilidade de uso da leitura e da escrita em situações de acesso à cultura letrada.

Fotografia 69 – "Trava-língua", criança do 2º ano.



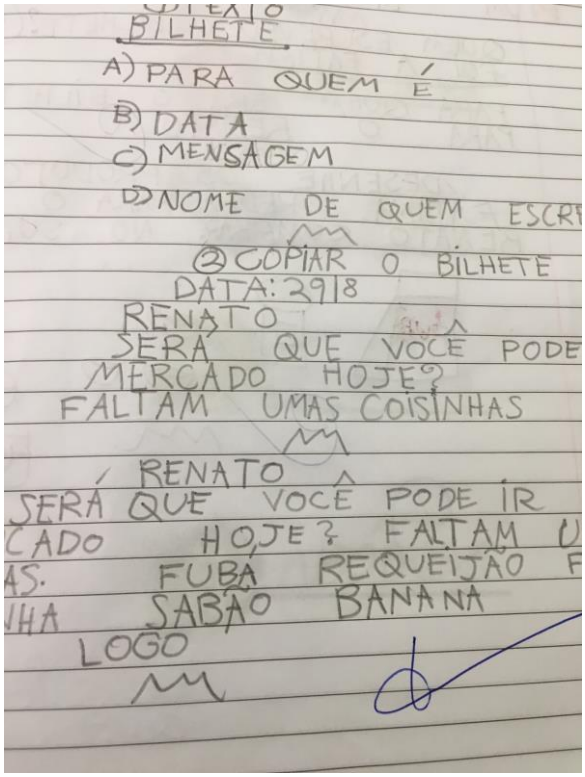
Jaqueline, do 2º ano, entende que a maior diferença entre o 1º e o 2º ano é que agora ela consegue ler "quase" sozinha. Questionada se lembra como aprendeu a ler, ela conta: "A Pro me ajudou. E agora eu sei ler quase sozinha. [...] Ela foi falando para juntar as letrinhas, me deu palavrinhas, daí vai lendo". Perguntei, então, o que ela gosta de ler, e ela respondeu que ainda não sabe ler histórias, só "palavrinhas". Mas que gosta de escutar a leitura da professora. Jonas, colega de sala, interrompe a conversa e diz que "ela não sabe ler porque é burra", porque "aprender a ler é coisa lá do 1º ano" – comentário que denuncia que a intensa necessidade de alfabetizar no 1º ano pode fortalecer um clima de hostilidade ou competição entre as crianças. Vitória, 2º ano, reforça que desde o 1º ano as crianças da escola sabem ler e escrever. E justifica que aqueles que não sabem é porque "não se esforçam e fazem bagunça" ou porque "têm dificuldades". Quando pergunto quais dificuldades, ela diz que não sabe: "Acho que é na cabeça, assim, de não conseguir". Não

há, nos dados de pesquisa construídos, um discurso que aponte para alguma compreensão por parte das crianças de que cada uma tem seu ritmo de aprendizagem ou saberes diferentes, por exemplo.

As crianças do 5º ano relatam que gostam de escutar histórias, mas que não gostam de ler. Giovani conta que, ao ter de ler, dá "graças a Deus quando [o texto] é pequeno". Esse fato pode ser interpretado de acordo com a qualidade dos textos oferecidos para as crianças: nas situações observadas, identifico que é praticamente nulo o acesso a portadores reais de texto, uma vez que os textos são sempre lidos no formato do livro didático ou xerocados para ir para o caderno. Além disso, as crianças do 5º ano avaliam que os encaminhamentos de leitura propostos durante o Ensino Fundamental são pouco desafiadores no que se refere à capacidade de compreensão de mundo, sendo exigidas habilidades mais rasas de interpretação de texto: "Agora os textos são mais compridos, mas a ideia é achar o que tá no texto. Às vezes é mais fácil achar, às vezes é mais difícil. Achou, copiou. Tem que se concentrar" (Giovani, 5º ano).

No curto tempo de observação no 1º ano, foi possível observar que coube à professora ler bons textos em voz alta – as crianças, quando são convidadas para a prática da leitura, são excertos de textos mais simples em relação à qualidade literária. Além disso, com frequência, depois da leitura os textos precisam ser copiados:

Fotografia 70 – "Caderno", criança do 1º ano.



No 2º ano, a cópia continua sendo citada como atividade frequente e importante para a rotina escolar: ora a professora dita e as crianças escrevem, ora a professora pede para que excertos do livro didático sejam passados para o caderno. Em roda de conversa, vemos que uma das crianças fotografou a lousa com palavras escritas; pergunto se eles consideram que aquela fotografia representa uma atividade importante da escola para ensinar a ler e a escrever. Vitória, 2º ano, avalia a cópia como importante para aprender a ler e a escrever: "Porque é para treinar, para ter a letra bonita, organizar o caderno... não pular folha. E depois o amigo lê aquilo que você escreveu, então, se você ter a letra feia, fizer tudo com pressa, o amigo não consegue ler".

Bruno, 2º ano, avalia que é importante copiar as palavras da lousa para poder aprender a escrever certo. E amplia sua explicação: "Pra mim, Bruno, essa [atividade] de cópia é mais e menos importante, ao mesmo tempo. É mais importante. Mas também é menos importante, porque é a mais fácil". Talvez Bruno esteja tentando expressar que a cópia é uma atividade importante por ser valorizada na escola (e, possivelmente, também nas avaliações), mas, ao mesmo tempo, a menos importante, porque não representa grandes desafios cognitivos e, portanto, não fortalece a relação das crianças com o saber ler e o saber escrever.

Pergunto, então, se existe outra atividade mais importante do que copiar e que ajude a aprender a ler e a escrever. Eles respondem que fazer prova ajuda porque você precisa prestar atenção. Na roda de conversa, nota-se que as crianças reproduzem as mesmas orientações que recebem em sala: "Prestar atenção, juntar as letrinhas, copiar com letra bonita, fazer lição direito". Outras expressões que demonstrem uma avaliação mais crítica a respeito das práticas de ler e escrever são menos citadas – tais como ler para poder discutir depois sobre determinado assunto ou escrever com propósito de comunicação.

No 5º ano, o termo "alfabetização" aparece quando as crianças avaliam o que aprenderam nos anos anteriores, naquela escola. Paula diz que eles aprenderam "alfabetização. Fomos alfabetizados". Ela diz que a escola serviu para aprender a escrever, para não sair escrevendo tudo errado. Pergunto, então, por que é importante saber ler e escrever, e ela diz que é importante para poder aprender a Língua Portuguesa:

Pesquisadora: E como é, por exemplo, uma aula de Língua Portuguesa?

> Paula, 5º ano: É assim, tipo assim: tem o texto, igual um que teve do "Beto, bom de bola", daí a professora lê...
> Giovani, 5º ano: Às vezes ela lê, mas às vezes ela chama alguém para ler, ou alguém para ler cada um uma linha...
> Paula: É. Daí, depois, ela pergunta: "Quem gosta de futebol?" E depois tem as perguntas aqui para responder. Agora a gente já aprende linguagem. Porque você não vai chegar em uma pessoa e falar assim: "ah, e aí? Como 'c tá?"... Vai chegar com uma fala mais educada... Mostrar que você sabe... Que foi para a escola, que sabe falar...
> Felipe: A gente aprendeu a gramática também, que é muito importante. Pra gente *sabê* falar certo. Saber *os verbo*. Porque se a gente for *escrevê* uma carta e não saber, *nós pode* sofrer por causa disso.
> Giovani: Na verdade, essa linguagem não verbal você pode falar com um amigo. Mas se você depois for escrever, você não pode escrever: "e aí, mano, tudo bem? Tá ligado?".
> Paula: Por exemplo, a professora falou que tem que saber para, por exemplo, uma entrevista de emprego. Ter uma fala mais adequada no momento. (Material em áudio, 2017)

O trecho exposto mostra que as crianças do 5º ano conseguem acessar conhecimentos da área de Língua Portuguesa selecionados como relevantes para o ensino na escola. As crianças do 5º ano são capazes de identificar que "a escola exige uma certa postura perante a linguagem [...] essa postura permite entrar em universos de saberes que não existem na vida cotidiana" (CHARLOT, 2000, p. 126). No entanto, em seguida, o grupo constrói uma explicação bastante utilitarista para os próximos desafios escolares: passar de ano e sair logo da escola e, futuramente, ter um bom desempenho em uma entrevista de emprego.

Mais adiante, Paula indica que, se pudesse mudar algo na escola, mudaria a atividade de copiar e falaria mais, em vez de escrever. Os colegas endossam sua fala, afirmando que sentem falta de debater conhecimentos, e não apenas copiar na lousa:

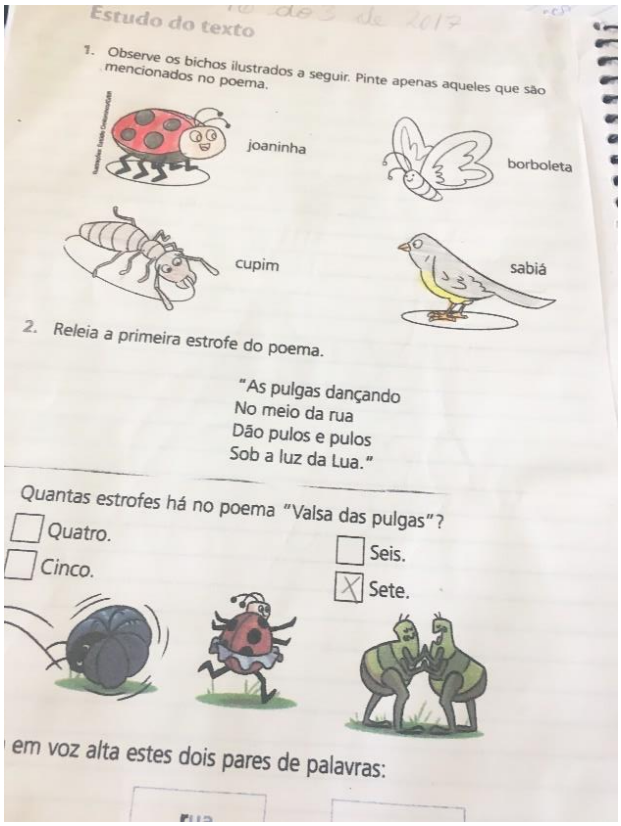
> Paula: Quando eu penso nisso [no que eu mudaria na escola], eu penso em lousa. Eu mudaria a lousa.
> Felipe: A professora nunca *qué ficá* longe da lousa.
> Pesquisadora: Mas teriam outras maneiras de ensinar, sem ser com o apoio da lousa?
> Paula: Acho que sim, teria. Com uma roda de conversa. Se eu fosse professora, em vez de copiar da lousa, eu iria para o debate, sabe?
> Giovani: Mais verbal. E menos lousal.
> Paula: Porque a lousa... você mais copia. Não é algo que vem assim, seu. Eu ensinaria mais verbalmente, acho que verbalmente.
> Felipe: Que nem a professora que substitui... ela conversa com a gente... ela traz uns *livro* que ela lê... ou *umas notícia* do jornal. Daí ela conversa com a gente...
> Giovani: Ela vai debater, sabe? O livro. A notícia. E você, conversando, você aprende mais. Discutindo, dando sua opinião sobre as coisas.

> Assim... Tem outros espaços. Não é só copiar, copiar, copiar. É chato. (Material em áudio, 2017)

Para além de uma crítica em relação à metodologia "lousal", as crianças criticam a ausência de portadores de textos críticos para fundamentar o ensino da Língua Portuguesa. Além disso, trazem a importante discussão sobre a necessidade de a escola provocar os alunos a mobilizar conhecimentos que lhes possibilitem explicar o mundo onde vivem. Giovani, por exemplo, parece estar interessado em aprendizagens mais específicas do que aquelas oferecidas pela situação de copiar conteúdos da lousa. Sua fala sugere interesse em usar a linguagem para ampliar sua possibilidade de interpretação do mundo. Charlot (2000, p. 132) identifica ser esse o uso cognitivo da linguagem: possibilitar ao aluno a entrada "na postura do *Eu* do pensamento, da relação reflexiva com o mundo e os discursos". Outro ponto que merece destaque: ao falar sobre a professora substituta, Felipe permite afirmar que as crianças compreendem que, por trás das escolhas didáticas das professoras, existe uma imagem de criança em disputa. No caso das crianças do 5º ano, parece ser importante para elas ser reconhecidas em seu direito de fala e de construção de opinião sobre os assuntos que as cercam.

Ao contrário dessa imagem de criança autora, pleiteada principalmente pelas crianças de 5º ano, os textos aos quais as crianças têm acesso, via livro didático ou pela apresentação da professora, são quase sempre carregados de informações estereotipadas ou dispostos em sequências que parecem denunciar um *jogo de escola* que não possibilita reflexões para além das já acessadas frequentemente no universo cotidiano – além de não parecer contribuir para o fortalecimento da criança em sua potência de sujeito. Nota-se que se reserva à criança a atividade de preencher ou assinalar respostas corretas, em vez de avançar em interpretações mais elaboradas. A fotografia a seguir exemplifica esse modelo de atividade:

Fotografia 71 – “Lição”, criança do 2º ano.



Estudo do texto

1. Observe os bichos ilustrados a seguir. Pinte apenas aqueles que são mencionados no poema.

joaninha

borboleta

cupim

sabiá

2. Releia a primeira estrofe do poema.

“As pulgas dançando
No meio da rua
Dão pulos e pulos
Sob a luz da Lua.”

Quantas estrofes há no poema “Valsa das pulgas”?

☐ Quatro.
☐ Cinco.
☐ Seis.
☒ Sete.

em voz alta estes dois pares de palavras:

Para Charlot (2000), as escolas que atendem alunos com muitas dificuldades na aquisição da linguagem tendem a desenvolver um currículo que tem como objetivo primeiro “compensar” essas carências. Nessa pesquisa, o público de crianças, em sua maioria, tem fortalecidas em casa suas práticas de linguagem[55]. Ainda assim, o que identifica-se é um currículo pobre em possibilidades de usar a língua para fortalecer a atividade de estudo, o que sugere a falta de preparo da escola para lidar com as crianças em suas infâncias, estando sempre a atuar na tentativa de “impor” um modelo de texto que ora infantiliza, ora está à espera de impor a escrita convencional, mas que, sempre, as silencia como crianças, como sujeitos com maneiras particulares de interpretar o mundo onde vivem.

A qualidade da construção dos processos de ensino de leitura e escrita implica, principalmente, a concepção de linguagem que permeia a construção das práticas de ensino (CHARLOT, 2000; COLELLO, 2012). As vozes que se sobressaem nas produções infantis (nas fotografias e nas conversas sobre as fotografias) trazem inúmeras

[55] Informação oferecida pela coordenadora da escola, conforme mencionado no Capítulo 2.

possibilidades de questionamento a respeito do que as crianças (e os professores) estão vivendo, experimentando e trocando com seus pares em relação à linguagem, enquanto se constituem (de maneira mais ou menos autoral) como sujeitos leitores e escritores. Essas vozes evidenciam qual relação com o saber "ler e escrever" tem sido priorizada e, nesse sentido, expressam concepções de ensino, de aprendizagem e de língua escrita.

Ao analisar as fotografias e as falas das crianças sobre as atividades, observam-se práticas que, desde muito cedo, visam à apropriação de um modelo escolar pronto para ser assimilado pela criança. Nesse sentido, as hipóteses de pensamento infantil que resultariam em interpretações *cada vez mais* científicas ou cada vez mais teoricamente embasadas acerca dos objetos socialmente construídos são anuladas, em um cenário de produção de uma língua escrita pensada para resolver problemas didáticos que, quando muito, simulam o uso real da linguagem escrita.

Esta pesquisa não teve como objetivo analisar a prática das professoras em sala de aula; no entanto, o trabalho pedagógico que desponta nos dados construídos sugere uma atividade árdua do professor diante dos erros de escrita da criança: de maneira repetitiva, esses erros devem ser repassados, corrigidos e evitados ao máximo, em um processo que "ignora todos os esforços cognitivos da criança para efetivamente compreender o sistema linguístico" (COLELLO, 2015, p. 83). Dessa maneira, escrever parece ser um ato tão longínquo em relação à própria vida da criança que aquilo que cabe a ela é apenas o exercício mecânico da escrita.

Colello (2015) e Charlot (2000), partindo de referenciais teóricos diferentes, aproximam-se ao defender que a complexidade envolvida no trabalho linguístico traduz a própria complexidade da formação humana. Nesse espaço, a alfabetização não assinala apenas um período, mas coexiste, intencionalmente, com o trabalho com a linguagem, pois que a tarefa de alfabetizar assume tanto o esforço por transformar o aprendiz quanto dar a ele novas possibilidades de aprender, sendo constitutivo do sujeito:

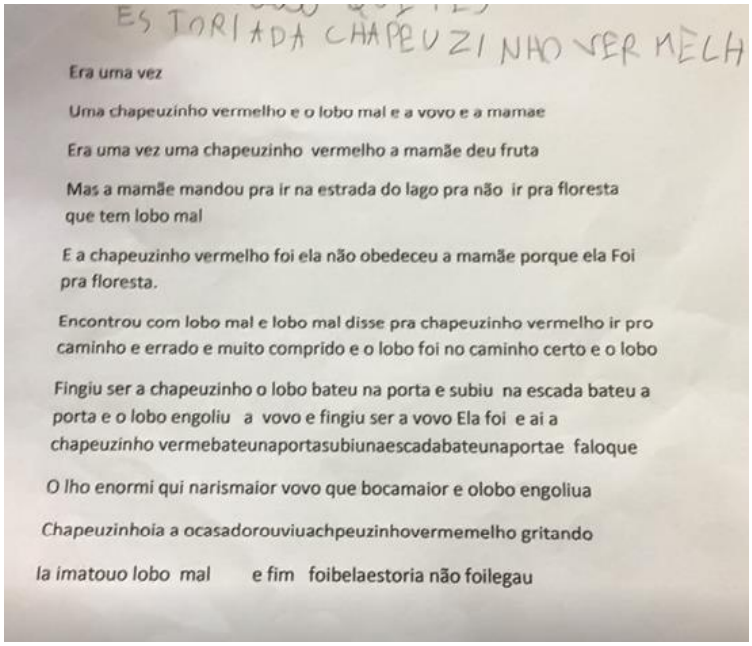
> Falar ou escrever não é aplicar regras. Trata-se de outra coisa, de uma prática que envolve o conteúdo do texto, o gênero desse texto, a situação de expressão e comunicação, uma atividade intelectual, uma dada posição no mundo do sujeito falando. Falar, escrever, não é dominar o sistema da língua, ao menos não é apenas uma questão de sistema. Falar, escrever é fazer uma certa coisa, é desenvolver uma prática específica, prática essa chamada pelos pesquisadores de prática linguageira (CHARLOT, 2000, p. 128).

Assumir o trabalho linguístico como componente do trabalho de formação humana reconfigura as perguntas que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem, pois significa perguntar, em plano maior, "o que as pessoas são capazes de fazer com a língua" (COLELLO, 2015, p. 15).

Um processo de ensino capaz de ancorar práticas de uso mais crítico da leitura e da escrita – que fortaleça, portanto, uma relação do sujeito com o saber – exige uma perspectiva de entendimento da linguagem em sua complexidade ativa, interativa e dialógica. Para Colello (2015, p. 55), é necessário reinventar a prática escolar a favor de um contexto em que dominar uma língua não é apenas lê-la ou grafá-la (habilidades fonológicas), mas, lendo-a e grafando-a (sendo usuário), poder interpretá-la em seu contexto maior (construir sentidos). Interpretando-a, poder comunicá-la ao outro (atitude responsiva). Comunicando-a, poder expressá-la (escolha de gênero organizador que favoreça a compreensão do outro). Expressando-a, poder produzi-la – formação do sujeito da escrita. Assim, parece seguro afirmar que as crianças e os professores, em situação escolar voltada para o fortalecimento de uma relação com o saber, deveriam trabalhar com a língua viva, em situação de leitura e produção de textos, assim como Clara faz em casa:

> Clara também conta que faz histórias em casa e, no dia seguinte, leva uma das suas histórias impressas para eu ler. Termino a leitura, penso na escola que não ensina a escrever. Mas penso, acima disso, nas crianças que têm sempre algo a dizer. (Diário de campo, 2017)

Fotografia 72 – História da Chapeuzinho Vermelho, fotografia da pesquisadora.



ESTORIADA CHAPEUZINHO VERMELH

Era uma vez

Uma chapeuzinho vermelho e o lobo mal e a vovo e a mamae

Era uma vez uma chapeuzinho vermelho a mamãe deu fruta

Mas a mamãe mandou pra ir na estrada do lago pra não ir pra floresta que tem lobo mal

E a chapeuzinho vermelho foi ela não obedeceu a mamãe porque ela Foi pra floresta.

Encontrou com lobo mal e lobo mal disse pra chapeuzinho vermelho ir pro caminho e errado e muito comprido e o lobo foi no caminho certo e o lobo

Fingiu ser a chapeuzinho o lobo bateu na porta e subiu na escada bateu a porta e o lobo engoliu a vovo e fingiu ser a vovo Ela foi e ai a chapeuzinho vermebateunaportasubiunaescadabateunaportae faloque

O lho enormi qui narismaior vovo que bocamaior e olobo engoliua

Chapeuzinhoia a ocasadorouviuachpeuzinhovermemelho gritando

la imatouo lobo mal e fim foibelaestoria não foilegau

3.3.2 O desenvolvimento das diversas formas de expressão

O desenvolvimento das diversas formas de expressão como fator fortalecedor das aprendizagens das crianças durante o Ensino Fundamental sustenta diferentes passagens do documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Por reconhecer as crianças como sujeitos potentes em linguagens diferentes das dominadas pelos adultos, o documento insiste que ampliar o acesso das crianças a diferentes temas de pesquisa é princípio fundamental para que possam avançar em suas explicações sobre o mundo. Esse documento considerando fundamental o trabalho com "as múltiplas linguagens para além das tradicionalmente valorizadas na escola como a escrita e a matemática, e que reconheçam as experiências reais obtidas por meio da pesquisa e de descobertas sensoriais e estéticas dos bebês e das crianças" (SÃO PAULO, 2015, p. 54).

No entanto, na pesquisa desenvolvida, as crianças trazem menos informações sobre as outras linguagens do currículo em ação, ou seja, para além dos tempos, espaços e propostas que envolvem o brincar e o alfabetizar. A hipótese é que isso ocorra porque, ao falar sobre o que vivem como crianças e alunos do Ensino Fundamental, elas tentam articular em suas respostas tanto o ser criança (representado pelo brincar) quanto o ser aluno (representado pela alfabetização – que assumem como a principal ação da escola). Certamente os dados seriam diferentes se o tema "escola" mobilizasse nas crianças a expressão de linguagens e desafios para além da alfabetização.

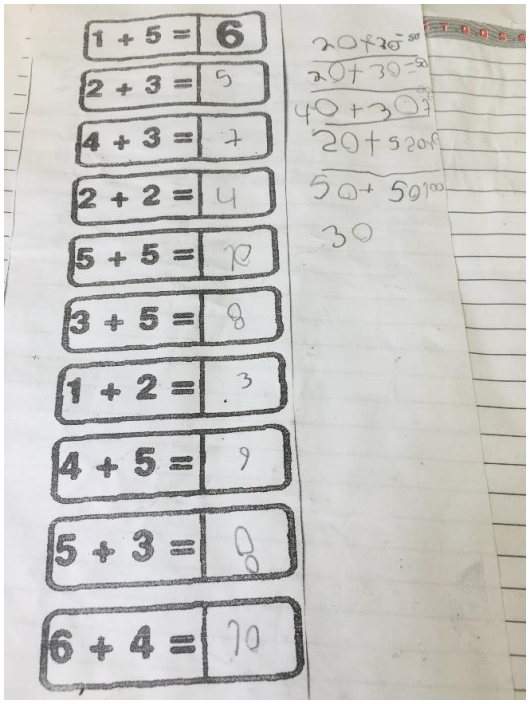
No 1º ano, apesar de fotografar os espaços nos quais acontecem as aulas de Artes, Informática e de Educação Física, as crianças não investem tempo em falar sobre essas disciplinas ou sobre os tipos de atividade desenvolvidas nessas aulas. Em roda de conversa, Clara (6 anos) indica apenas que as aulas de Informática, por exemplo, apresentam jogos com conteúdos relacionados às regras do sistema alfabético e, às vezes, operações matemáticas. Pergunto, então, o que aprendem em Matemática, e as crianças respondem que são "continhas" e não estendem o assunto.

As fotografias produzidas pelas crianças do 1º ano sugerem que a linguagem matemática, naquele espaço, é explorada a partir de propostas de labirinto, jogos de 7 erros e lista de continhas. Sempre acompanhadas por desenhos, ainda que estereotipados e pobres em qualidade gráfica, as atividades escolhidas sugerem uma tentativa de aproximação do universo infantil, de acordo com as concepções construídas pelas professoras sobre o que é ser criança.

Fotografia 73 – “Jogo dos 7 erros”, criança do 1º ano.

As escolhas da professora, ainda que não assumindo centralidade nas observações das atividades acompanhadas na pesquisa, também apontam para a preocupação com a grafia correta dos números e a combinação de numerais até 20. Na sala, uma tabela feita pela professora apresenta os numerais de 0 a 20. A fotografia abaixo, no entanto, registra uma produção infantil – a partir do que a professora oferece, a criança inventa contas e as resolve, mobilizando conhecimentos do próprio repertório.

Fotografia 74 – “Contas”, criança do 1º ano.



As crianças do 2º ano também investem mais tempo para contar sobre suas vivências dentro da sala de aula, apesar de terem fotografado a quadra e a sala de leitura – espaços que poderiam mobilizar o desejo de falar sobre os outros conhecimentos aos quais têm acesso. Para além do trabalho com leitura e escrita, demonstram interesse em contar sobre as propostas que envolvem a linguagem matemática.

Elas explicam que o trabalho envolvendo a linguagem matemática é proposto tanto pela professora da sala como pela professora de "projeto de matemática" (uma das aulas que compõem o currículo, em função de a escola ser "de tempo integral"). Questionadas sobre a diferença entre esses dois momentos, elas explicam que, com a professora, trabalham mais no caderno e na lousa, ao passo que, com a professora de projeto, trabalham com o jogo "super trunfo", com a "batalha da tabuada", "tangram" e outros jogos. A professora da sala me diz que está aprendendo com a professora de projeto, porque as crianças realmente se envolvem com as propostas. Ela afirma que sempre precisa dar um tempo após a aula de projeto de matemática ou no começo da aula do dia seguinte para as crianças continuarem jogando o que foi proposto naquele dia – o que interpreto como um profundo respeito à atividade e ao interesse manifestado pelas crianças.

O caderno do 2º ano traz muitas situações de resolução de problemas. As crianças relataram que podem trabalhar em duplas para resolver os problemas (e consideram que isso as apoia a encontrar a resposta certa), e a professora as incentiva a usar os dedos ou outros materiais para entender o que o problema está propondo – a meu ver, oferecer o apoio dos materiais ajuda as crianças a relacionar o concreto ao pensamento abstrato, exigido pelas operações matemáticas, o que pode favorecer a aprendizagem. As crianças também afirmam, em roda de conversa, que assim elas conseguem "fazer certo", mas que têm medo de não conseguirem realizar as contas de cabeça no próximo ano.

Bruno, 2º ano, considera que a linguagem matemática é a mais importante de ser aprendida na escola e avalia que, para enfrentar os desafios propostos, precisa "usar a cabeça":

> Bruno: Lição de conta é a mais importante de todas.
> Pesquisadora: Por quê?
> Bruno: Para saber resolver problemas. Armar contas é moleza. Probleminhas têm uns que são difíceis e têm uns que são moleza. Tem que usar a cabeça.
> Pesquisadora: E para ler e escrever você não usa a cabeça?
> Bruno: Menos! Bem menos!
> Pesquisadora: Então você acha que se dá melhor resolvendo problema ou escrevendo textos?

> Bruno: Resolvendo um problema. Com certeza. Credo. Não gosto de escrever. Pode ser até um problemão. (Material em áudio, 2017)

A fala de Bruno sugere que as crianças conseguem estabelecer uma relação mais próxima com o desafio matemático solicitado – nas situações observadas, talvez as regras do adulto sejam mais claras ao pedir às crianças que "resolvam o problema" do que quando pedem às crianças "escrevam um texto". Apesar de reconhecer que são campos de conhecimento com diferentes exigências cognitivas, o que se quer apontar aqui é que a aparente falta de entendimento do adulto sobre a maneira de a criança pensar a escrita pode influenciar a forma como a criança vai pensar o ler e o escrever.

Encontro situação parecida no 5º ano. Giovani, ao falar sobre as experiências dele e do grupo com a linguagem matemática, aponta: "Para mim, eu preciso de 10 minutos para fazer a prova de matemática. Já a de português eu preciso de umas 10 horas". No 5º ano, a prova de português envolve uma produção de texto e, novamente, as regras da matemática parecem ser mais fáceis de serem alcançadas. Quando pergunto para os outros alunos se também é assim, Giovani diz: "Quem tem dificuldades de matemática, vai ter de português, de tudo. Menos de Educação Física, que não é necessariamente uma regra de que vai ter. Mas às vezes, tipo eu e tipo muitos alunos, a gente tem [dificuldade] só de português mesmo". E avalia: "Em matemática é aquilo, ou você sabe ou você não sabe. Em Português, você nunca sabe se sabe ou se não sabe". Para Giovani, naquele contexto, as exigências do adulto em torno da matemática também parecem ser mais claras.

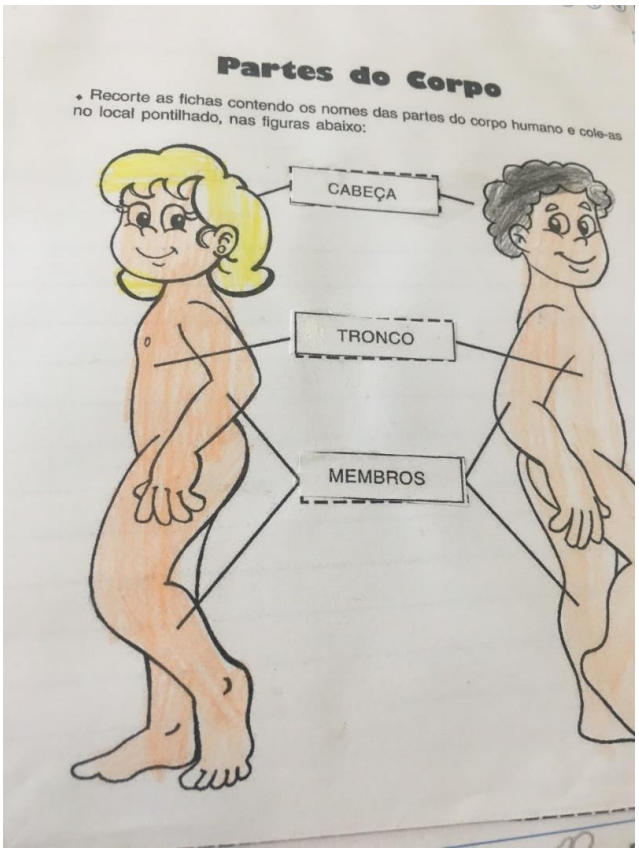
As fotografias e as falas que contam sobre o aprendizado das ciências, da história e da geografia têm entradas muito curtas tanto no 2º quanto no 5º ano (e não são apontadas pelas crianças de 1º ano). No 2º ano, as crianças, ao verem que algum colega fotografou uma boneca pelada, tentam justificar que talvez aquela fotografia seja porque eles estão aprendendo sobre seres vivos em ciências.

> Vitória, 2º ano: [Em ciências] é que estuda isso... tipo... seres vivos.
> Pesquisadora: Seres vivos?
> Vitória: É... tipo... qual é o ser vivo e qual não é o ser vivo... É tipo... uma lista... tem um monte, um monte de figuras de desenhos... daí você tem um *x* do lado e você coloca *x* no que é ser vivo... (Material em áudio, 2017)

O pouco interesse das crianças em narrar suas aprendizagens em ciências sugere que essa área de conhecimento não é prioritária nas atividades daquele grupo. Apenas uma das fotografias dos cadernos mostra uma atividade que aparentemente foi proposta

para discutir ciências – são dois bonecos desenhados sem roupa. As crianças, ao olhar para a fotografia da atividade, riem muito. Quando o motivo da risada é questionado, Bruno diz: “ela tá pelada”, apontando para a figura. Otávio diz que as mulheres ficam peladas nos livros de ciências, e Vitória explica: “É para saber como o bebê sai da barriga”. Pergunto, então, se Otávio conhece outros livros de ciências, e ele diz que não.

Fotografia 75 – “Lição do corpo humano”, criança do 2º ano.



No final da conversa, no entanto, Bruno afirma que, se pudesse escolher algo para aprender na escola, escolheria aprender experiências.

> Bruno, 2º ano: Se eu escolhesse na escola, eu ia aprender experiências.
> Vitória, 2º ano: Mas vai ter experiências, né? Quando a gente crescer.
> Pesquisadora: Mas vocês nunca fizeram nenhuma experiência na escola?
> Bruno, 2º ano: Não.
> Vitória: Assim, no laboratório não.
> Otávio, 2º ano: Nem tem laboratório.
> Vitória: Tem sim, minha irmã que estuda aqui no 7º ano diz que tem. E que ela já foi uma vez.
> Pesquisadora: Qual experiência você gostaria de fazer, Bruno?
> Bruno: Alguma que explodisse.
> *[Risos.]*

> Otávio: Eu queria fazer uma que é de minhoca. Que eu fiz na outra escola, que eu era da outra escola.
> Pesquisadora: Mas qual era a experiência?
> Otávio: Da minhoca. De ter minhocas em uma caixa.
> Pesquisadora: E o que elas faziam?
> Otávio: Viviam lá na caixa.
> Pesquisadora: Mas elas não morriam lá?
> Otávio: Não. Tem que colocar terra que elas comem terra. E uma minhoca pode ser que come o cocô da outra. (Diário de campo, 2017)

Com as crianças de 5º ano, a expectativa de que experiências no laboratório da escola aconteçam nos outros anos do Ensino Fundamental se repete. As crianças desse grupo demonstram interesse em discutir quais conteúdos de cada área de conhecimento deveriam receber mais importância na escola. Nessa discussão, apontam que, em tempos digitais, a diferença entre "acesso à informação" e "construção de conhecimento" precisa ser levada em consideração. Em um dos trechos da conversa, as crianças do 5º ano demonstram como a facilidade de acesso à informação os confunde na hora que precisam de argumentos que justifiquem conhecimentos escolares; afinal, a relação com o saber que estão construindo na escola parece ser marcada mais por um tom utilitarista e instrumental, o que realmente faz menos sentido quando você tem respostas por meios digitais:

> Pesquisadora: Vocês estudam temas relacionados a ciências, geografia...?
> Giovani, 5º ano: Bem pouco. Bem menos. Tem mais matemática e português, que são as principais.
> Paula, 5º ano: Mas deveria ter mais geografia também, porque quando você vai viajar para um lugar que você nunca foi, pro Rio de Janeiro, aí você vai comprar um mapa... para você ver os pontos turísticos... daí você tem que saber ver uma rosa dos ventos. Pra ver onde que é Norte, onde que é Sul.
> Giovani: E tinha que ter mais ciências, porque, tipo assim, aconteceu um negócio no seu corpo, e você acha que é uma coisa muito grave, vai no médico e é só um sanguinho que tá saindo. Você tem que saber o que está acontecendo no seu corpo. Ciências na minha opinião é mais importante que geografia. Porque hoje você usa o GPS, nem usa rosa dos ventos.
> Paula: Ahhhh. E hoje você conhece as doenças do seu corpo olhando no Google. (Material em áudio, 2017)

Inglês é um componente curricular presente nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, mas citado apenas pelas crianças do 5º ano. Giovani avalia: "Inglês é importante, mais até do que português. E a gente não aprendeu quase nada de inglês". A

importância, para ele, está relaciona ao mercado de trabalho – para conseguir emprego. As argumentações das crianças em torno do trabalho com os conhecimentos escolares apontam, de maneira geral, objetivos meramente escolares (cumprir a tarefa de ser aluno) ou para além da escola, sobretudo relacionados ao mercado de trabalho. Conforme será visto no próximo item, poucos argumentos mostram a valorização da continuidade da aprendizagem levando em conta a complexidade do processo escolar.

3.3.3 A continuidade da aprendizagem

Como exposto, a continuidade da aprendizagem é objetivo afirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos e direito apontado pelo Currículo Integrador da Infância Paulistana – "a criança tem direito de prosseguir seus estudos, aprofundando seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem abandonar suas infâncias" (SÃO PAULO, 2015, p. 2).

Para o documento do município de São Paulo, a continuidade da aprendizagem no Ensino Fundamental pode ser potencializada "a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura." (SÃO PAULO, 2015, p. 35) – ou seja, a valorização da infância é reconhecida como fator que pode, potencialmente, favorecer o fortalecimento de uma relação com a escola. O que buscamos, portanto, são elementos que permitam compreender quais significados as crianças atribuem à continuidade da aprendizagem, o que, para nós, está relacionado ao vínculo com os objetos de conhecimento, com a escola e com o próprio processo de construção de uma relação com o saber, a partir da oportunidade de ampliar conhecimentos que permitam avançar em suas explicações sobre o mundo – isso porque consideramos que, mais importante do que a não reprovação, é a qualidade das experiências vividas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças dos três grupos pesquisados aproximaram-se em relação às expectativas para os próximos anos de escolaridade. De um modo geral, quando questionadas sobre o que esperam dos próximos anos na escola, as respostas estão relacionadas a aspectos que restringem o potencial do trabalho escolar ("fazer mais lição"; "acabar a escola") e a outros de ordem externa à escola, relacionados, principalmente, ao mercado de trabalho ("conseguir emprego"; "ser engenheiro"). Três crianças demonstraram estar mobilizadas em "aprender mais" para resolver questões vinculadas à

condição pessoal de querer saber – Luany e Clara, do 1º ano, mesmo com discursos prontos sobre o "alfabetizar-se", afirmam gostar de escrever histórias; e Bruno diz que quer fazer experiências e, por isso, lê enciclopédias. Pressupomos que as outras crianças certamente possuem interesses por temas que consideram relevantes, que poderiam ter sido citados, mas, ao discutirmos sobre "os próximos anos na escola", talvez tenham entendido que não havia interesse em tais respostas. Outro ponto crítico é que tanto as histórias de Luany e de Clara quanto as experiências e as enciclopédias de Bruno estão presentes em atividades que as crianças cumprem em casa, com maior ou menor apoio da família.

As crianças dos três grupos avaliam que existirá um aumento do número de lições, mas não apontam que relacionam as atividades de "fazer a lição" ao fortalecimento da relação construída com os objetos de conhecimento escolar. Ao contrário, o "fazer lição" é uma meta escolar que fica clara na fala das crianças – estudar, por exemplo, é um verbo que não aparece. A própria concepção de aprendizagem é reduzida à ação de "fazer lição": "Ano que vem eu vou aprender mais porque vou fazer mais lição" (Clara, 1º ano). As crianças do 2º ano também apontam essa concepção reduzida de aprendizagem, mais relacionada à construção de comportamentos adequados do que a uma relação com o saber de ordem conceitual:

> Vitória, 2º ano: É que assim, a gente era do 1º ano. Daí a gente aprendeu a ler. A professora falava todo dia que a gente ia aprender a ler e a escrever para ir pro 2º ano. E aí teve criança que não pensou, que, assim, que não ouviu, ficava andando na sala, não fazia lição direito, daí não aprendeu.
> Pesquisadora: Mas por que algumas aprendem e outras não?
> Vitória: Porque algumas se comportam e outras não. (Material em áudio, 2017)

Como resultado, as crianças que participaram da pesquisa atribuem pouco valor ao processo de alfabetização em sua amplitude e ao próprio processo de escolarização. Clara, por exemplo, parece automatizar o processo de "ler, escrever e contar", não demonstrando que a escola oportuniza uma amplitude de leituras de mundo, como pretendido:

> Pesquisadora: E como vocês imaginam que serão os outros anos do Ensino Fundamental?
> Clara, 1º ano: Com mais lição! Jesus!
> Pesquisadora: Mas sobre o quê?

> Clara: Sobre ler, sobre escrever, sobre fazer continhas, essas coisas que têm que saber. Que a gente tá na escola, né?
> Pesquisadora: Não entendi.... Por que vocês vêm para a escola, todos os dias?
> Luany, 1º ano: Para não faltar.
> Clara: E ser alfabetizado.
> Pesquisadora: Então todas as crianças vão na escola para serem alfabetizadas?
> Clara: Isso, fazer lição e ser mais alfabetizada.
> Pesquisadora: E depois que você já sabe ler e escrever, como você fica mais alfabetizada?
> Clara: Fazendo mais lição. (Material em áudio, 2017)

Há, portanto, nos três grupos, concepções reducionistas sobre os processos de aprendizagem do conhecimento escolar – apesar de terem mais tempo de experiência escolar, as crianças do 5º ano trazem poucos argumentos que permitam afirmar que compreendem o trabalho escolar em sua amplitude. No entanto, demonstram na menção ao "fazer mais lição" uma crítica às propostas mecânicas, que priorizam um conhecimento escolar "pronto" e pouco ou nada passível de discussões. No trecho a seguir fica visível o desencontro entre o "desejo de saber" de Giovani e o alerta de Paula sobre a verdadeira organização do trabalho escolar:

> Pesquisadora: E quais expectativas vocês têm em relação ao 6º ano? O que vocês esperam?
> Giovani, 5º ano: Ah. Eu espero, de expectativas, que tenham muitas experiências de ciências. E de geografia, ver negócios de revelo, mexer com mapas. Esse ano a professora já deu, para dar uma adiantada, coisas de relevo.
> Paula, 5º ano: De verdade? A gente vai ficar mais sentado o dia inteiro fazendo lição.
> Felipe, 5º ano: Mas vai ser chato *nós ficá* o dia inteiro mais sentado fazendo lição.
> Giovani: Só que nós vamos ter muitos professores, e cada um vai passar uma lição. Duas até dependendo. (Material em áudio, 2017)

Em contrapartida, como já apontado, ainda que não demonstrem total clareza sobre os significados dos objetos de conhecimento escolar, as crianças do 5º ano demonstram compreender que saber "ler e escrever", além de ser um saber de valor instrumental para cumprir as exigências da escola, garante certa diferenciação do sujeito escolarizado em relação àqueles que não frequentaram a escola. Ao mesmo tempo, ao avaliarem as oportunidades de acesso ao conhecimento assegurada por algumas escolas particulares, indicam saber que podem enfrentar disparidades em relação aos estudantes dessas instituições. Tal postura mostra que a escola (e o acesso ao conhecimento escolar)

é reconhecida pelas crianças como possibilidade de modificar a relação com o saber e, consequentemente, conquistar outras posições sociais e culturais.

Não se notou, de maneira geral, sentimento de rejeição pela escola. Nesse sentido, as crianças indicaram que as práticas de ensino seriam decisivas para o fortalecimento de uma relação com o saber:

> Giovani, 5º ano: É que... assim... tem que aprender o que é importante... mas não precisa ser assim, chato, não precisa ficar assim: "ah, faz isso, assim, agora assim". Tem que ver o que está se passando com esse aluno, porque ele não está querendo fazer a lição. Mas, ah, sei lá. Poderia ser mais, assim, digamos, interessante. (Material em áudio, 2017)

As crianças que participaram das rodas de conversa demonstram ter naturalizado que é esperado delas que finalizem os estudos, sem estabelecerem uma relação mais crítica que revele conhecimento a respeito do que a escola pode oferecer em relação à continuidade da aprendizagem. Entre as justificativas para cumprir o processo de escolarização em sua totalidade, as crianças do 5º ano apontam o desejo de inserir-se rapidamente no mercado de trabalho e "ganhar dinheiro". Avalia-se que dois fatores sociais podem estar embutidos nessa fala: 1) a própria classe social que encontrou, via escola, o acesso a posições mais favorecidas no mercado de trabalho – a relação escola-ganhar dinheiro pode ser uma relação mais difícil de ser formulada em escolas que recebem um público com menos recursos financeiros; 2) uma concepção de escola que nega a própria infância (ARROYO, 2014, p. 3) – se a escola não se fortalece como um tempo para viver a infância, a imagem que passa é de que este deve ser um momento a ser "pulado"; "apressado".

Embora o papel da escola na vida das crianças seja cada vez mais legítimo, é visível um desequilíbrio entre a valorização do *tempo de escola* e a valorização da *escola como tempo* de preparar-se até a esperada inserção no mercado de trabalho. Sarmento (2005) aponta que, ao tentar debater as relações entre infância e cidadania, as escolas tomam emprestada a lógica do mercado e não conseguem construir outras relações que viabilizem o fortalecimento da compreensão sobre a infância na sociedade e na própria escola. Nesse cenário, as crianças, em contato direto com as representações que os adultos fazem delas, acabam por construir elaborações muito parecidas com as veiculadas por eles – "é importante, pro futuro. Quem não quer aprender que vai sofrer no futuro. Não vai arranjar emprego, vai sofrer" (Felipe, 5º ano). A fala de Felipe reproduz certo imaginário social que responsabiliza a criança de hoje pelo seu futuro, o que, segundo

Charlot (1979), afirma que as crianças de hoje seriam as responsáveis pelo futuro de amanhã, eximindo os próprios adultos das suas responsabilidades com alguma transformação na lógica social presente. Nas palavras do autor, é "a responsabilidade sócio-política substituída pela responsabilidade pedagógica" (CHARLOT, 1979, p. 143).

Outro ponto expresso na mesma fala é a excessiva valorização do espaço da escola como preparatório para a atividade de trabalho, típica do adulto, que parece justificar as fracas compreensões da escola sobre as singularidades infantis. Em outras palavras, o "continuar a aprender", nesse caso, justifica-se mais pela expectativa de que os anos escolares terminem do que propriamente pela valorização da especificidade da escola e da atividade do aluno.

As fracas justificativas apontadas pelas crianças sobre o que se passa dentro da escola, em termos de aquisição de recursos imprescindíveis para ampliar sua leitura de mundo, parece ser a responsável pela manutenção de certa distância em relação aos objetos de conhecimento escolar. Aqui, vale a análise crítica de Gimeno Sacristán (2005, p. 160), que aponta que a escola imprime nos alunos certos comportamentos em torno da aquisição de um saber que acabam sendo mais valorizados do que a própria relação dos sujeitos com o conhecimento: "Subentendemos que ser aluno é ter a condição fundamental de se dedicar a adquirir saber, isto é, assimilar conhecimentos considerados fragmentos ou representações do melhor da cultura". No entanto, esse saber não foi entendido pela escola como um fim valioso em si mesmo, mas, sim, o modelo de uma cultura curricularizada. Ou seja, trata-se de uma abordagem do conhecimento que, "pela peculiaridade e forma como se aprende, cria por si mesmo um âmbito que modela o aluno como aprendiz", e não como um sujeito em experiência com o conhecimento. O que se quer apontar é que o "aprender nas escolas é uma forma de absorver o saber que, muitas vezes, somente se justifica em função dos próprios rituais aos quais se está submetido" (GIMENO SACRISTAN, 2005, p. 161-162).

Segundo esse autor, para que a escola consiga contribuir para a ampliação da oportunidade de aprendizagem das crianças (e de continuidade dessa aprendizagem), por meio da abordagem dos conteúdos, é preciso investir em um currículo que esteja embasado nestes princípios:

> 1) a relevância do conteúdo que se aprende; 2) o significado para aqueles que devem aprendê-lo; 3) seu caráter conquistador, motivador; 4) sua capacidade de transformar o modo de perceber o mundo das realidades naturais e sociais fundado no conhecimento do senso comum

> com o qual o abordamos e nos movemos na vida cotidiana para reconstruí-lo; 5) a criação de uma ordem mental que, progressivamente, vá se tornando mais complexa, iluminando a deutero-aprendizagem (o aprender a aprender); 6) a melhoria de todas as capacidades de expressão e comunicação que foram possíveis; 7) construção, pouco a pouco, de consciência da validade do saber, do conhecimento que reflete sobre si mesmo; 8) aceitação do caráter não permanente do conhecimento e a relatividade da própria cultura, sem renunciar manter as próprias posições; 9) abertura a outras formas de pensar diferentes das próprias; 10) cultivo das virtudes de uma ética do saber: admissão dos limites do conhecido, os valores da verdade, o procedimento para resolver as posições opostas, sentir a insegurança da incerteza, [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 210)

Buscou-se, a partir dos dados, compreender especialmente as condições destacadas na citação. O que se conclui, no entanto, é que as crianças rapidamente incorporam o modo escolar de operar com o conhecimento, o que, certamente, dificulta também o entendimento da escolarização como possibilidade de continuidade e aprofundamento de aprendizagens mais críticas:

> Pesquisadora: E agora que vocês já sabem ler, escrever e contar, o que vocês vão aprender em todos os anos que ainda vão ficar na escola?
> Vitória, 2º ano: Nada, ué. *[Risos.]*
> Vitória: Vamos aprender palavras com mais sílabas. Contar com números maiores. Mais números. Acho que isso. (Material em áudio, 2017)

Nesse mesmo sentido, Paula, 5º ano, argumenta que uma das crianças do grupo dela deve ter fotografado a sala do 1º ano porque, para ela, foi no 1º ano que aprenderem a ler e a escrever, sugerindo que outras salas não foram fotografadas porque não existiu uma superação cognitiva tão significativa quanto essa. Nas palavras dela: "O 2º ano até que foi mais ou menos, o 3º, 4º ano é assim, voou, passou em branco. Só a professora que, do 3º ano, a gente não deu sorte, muita sorte". Justifica também que fotografaram as "pichações e a falta de educação" do 8º e do 9º ano porque não querem ser como eles. Ao mesmo tempo, não indica que os próximos anos podem oferecer aprendizagens significativas para o avanço na aprendizagem.

O que se sobressai, nesse cenário, é que o "conhecimento escolar", para além da alfabetização, ainda é uma ideia abstrata para as crianças. Existe apenas uma clara separação entre o momento de "estar na escola" e o momento de "colher os frutos de tê-la frequentado". Escolarizar-se, no entanto, é um verbo que não parece ser totalmente

usufruído no presente – apesar de frequentarem a escola todos os dias, as crianças não parecem se sentir autorizadas a acessar e usar o conhecimento escolar.

Considerações finais

> *Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político.*
>
> *Manuel Sarmento*

Esta pesquisa norteou-se pela ideia de autores que afirmam que a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola "só se justifica se for concebida e desenvolvida de acordo com a complexidade que envolve essa mudança. Se enfrentar, portanto, a questão do currículo, na relação com toda a trama de fatores em que se realiza o atendimento escolar" (SAMPAIO e GALIAN, 2015, p. 13). Nesse sentido, se entende que aumentar o tempo de permanência na escola não garante uma melhoria na qualidade de ensino se as escolas não criarem, de fato, condições para que as crianças se apropriem de conhecimentos indispensáveis para interpretar o mundo onde estão inseridas, e onde, na condição de sujeitos, são atuantes.

O Ensino Fundamental de nove anos não pode ser apenas ampliação temporal desse segmento, em resposta aos objetivos assumidos nas políticas direcionadas para a América do Sul, mas deve influenciar mudanças curriculares que garantam o acesso ao conhecimento escolar, para a transformação pessoal e social, o que resultaria em efetiva aprendizagem e continuidade dos estudos em uma escola com qualidade social. Os dados construídos mostram que conhecer as especificidades da infância pode potencializar esse caminho.

Portanto, sem excluir a necessidade de pensar a Educação Infantil, os tempos atuais apontam para a necessária problematização do Ensino Fundamental, questionando os critérios para a organização da aprendizagem durante toda a sua extensão. Nesse contexto, nem as atividades de brincar e de estudar podem ser vistas como dicotômicas nem o trabalho com o conhecimento escolar pode ser visto como não pertencente ao 1º ano. Acrescenta-se, em coerência, que o avanço das crianças no Ensino Fundamental também não deve significar ruptura com as discussões sobre a infância. É nesse sentido que nesta pesquisa buscou-se, ao trabalhar com os dados, fazê-lo a partir da escuta das crianças, sublinhando as relações entre escola e infância.

Destaca-se que a condição infantil exige pesquisas que tenham como objetivo compreender as crianças em diferentes contextos, entre eles, a criança que está como aluno da escola pública do Ensino Fundamental (QUINTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2001;

KRAMER, 2006), fortalecendo o necessário movimento de, ao escutar as crianças, alterar as representações sobre os alunos, principalmente se considerando o contexto de discussões sobre a diminuição/enfraquecimento do potencial da escola para cumprir sua função social, qual seja, garantir acesso aos conhecimentos escolares que permitirão compreender o mundo em sua complexidade.

A pesquisa dedicou-se a compreender a escola do ponto de vista das crianças, ou seja, compreender, conforme anunciado por Montandon e Osiek (1997 apud DELALANDE, 2011, p. 51), "o que as crianças fazem daquilo que se faz a elas". Essas pesquisadoras fazem parte de um grupo de sociólogos e etnólogos preocupados em enriquecer as investigações sobre a escola, atentos às experiências que os alunos constroem dentro dela (e sobre ela); afinal, acreditam que, conforme anunciado pelo filósofo Patrick Rayou, também citado por Delalande (2011, p. 68), "ainda que fortemente enquadrado pelos adultos, o mundo escolar não seria aquilo que é se não fosse a contribuição própria das crianças como atores sociais". A mesma ideia é defendida por Felipe, 5º ano:

> Pesquisadora: E em outras escolas? Tem coisas diferentes dessa escola?
> Paula, 5º ano: *Hmmm*. Acho que não. É tudo igual.
> Pesquisadora: Tudo igual?
> Felipe, 5º ano: As escolas são tudo igual – A cor é igual, a sala é igual. Até o cheiro é igual. Só mudam as *criança*. (Material em áudio, 2017)

Refletir sobre o Ensino Fundamental, atualmente ampliado para nove anos, significou problematizar o lugar da infância na escola, via estudo do currículo proposto pelos adultos e vivenciado por essas crianças. Para embasar a temática do estudo, a pesquisa bibliográfica realizada ampliou o debate já anunciado por outros pesquisadores acerca da política em questão, destacando seu possível potencial para inserir a temática da infância no Ensino Fundamental. A posterior análise destacou a situação paradoxal dessa escola de Ensino Fundamental, que hoje se situa entre uma política afirmativa da infância, sustentada, em alguns contextos, por documentos progressistas que justificam a necessidade de modificações curriculares visando a um maior e melhor tempo de aprendizagem, e uma cultura escolar ancorada nos princípios tradicionais do aluno como objeto de trabalho. Essa situação paradoxal faz com que coexistam diferentes imagens em torno das crianças, representações que influenciam sobremaneira o currículo escolar.

Entre as análises, é possível destacar o insuficiente desenvolvimento de reflexões e estudos, na escola, sobre quais propostas pedagógicas poderiam favorecer e potencializar as linguagens infantis, visto que coexistem no espaço duas imagens de infância: ora as práticas apontam para uma criança cuja infância precisa ser "protegida" (e utiliza-se para isso imagens estereotipadas), ora uma criança que precisa "pular a infância" e "preparar-se" para os próximos anos escolares.

Compreende-se que a ideia de um Ensino Fundamental de nove anos foi uma proposta que alterou as rotinas da escola pesquisada, pois rompeu com as formas tradicionais de organização do espaço escolar, o que pode, potencialmente, abrir outras discussões que fortaleçam a organização de uma escola mais participativa, mais desafiadora, mais criativa e necessariamente mais atenta às discussões sobre a organização do currículo proposto durante esses nove anos de Ensino Fundamental – no que se refere à mudança curricular mais ampla que advém de um olhar cuidadoso em relação à infância, com aproximações entre currículo escolar e cultura infantil.

Na escola pesquisada, a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental mobilizou a equipe pedagógica a refletir sobre o currículo a ser elaborado para atender a um "novo" 1º ano. Pelas medidas encontradas – criação do parque, da brinquedoteca e maior investimento pedagógico em discussões sobre o brincar e o brinquedo – entende-se que a escola está lidando, nesse contexto, com as relações entre infância e escola, de acordo com os conceitos de infância construídos coletivamente. Nesse sentido, a escola avança em relação a outras com as quais dialogou-se através das pesquisas levantadas, ao possibilitar discussões sobre o tempo e o espaço de brincar para além do 1º ano. Apesar de a escola estar trabalhando com um "brincar especializado", ampliar tempos e espaços para que as crianças de 7 a 10 anos brinquem é, nesse cenário, um indicador de respeito a esse direito fundamental da criança na escola.

Discussões mais aprofundadas poderiam colocar o "brincar" como uma estratégia importante para a produção de cultura infantil, o que certamente modificaria a postura dos adultos daquele espaço, que, aparentemente, utilizam o tempo de brincar para "compensar bons comportamentos" ou, no caso do 1º ano, para "aliviar" a pressão de estar na escola de Ensino Fundamental. Como indica Felipe, do 5º ano – "No 1º ano, a gente brincava com mais imaginação, assim, e agora a gente já tá mais desligado, já brinca mais sério" –, o brincar perde espaço no decorrer do Ensino Fundamental, mesmo sendo, em sua amplitude, uma condição para o desenvolvimento humano. Aponta-se aqui para a possibilidade de outras pesquisas aprofundarem a discussão iniciada, analisando mais de

perto as especificidades do brincar das crianças de 6 a 10 anos em outros contextos, acrescentando dados sobre a produção de cultura infantil e sobre outras relações entre currículo e valorização da infância.

Os dados construídos apontaram, também, para a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre a especificidade do conhecimento escolar no Ensino Fundamental, na busca por criar condições favoráveis à aprendizagem, respeitosas em relação à condição infantil.

A pesquisa demonstrou que, entre práticas pedagógicas observadas, existe um empobrecimento dos aspectos sociais envolvidos na apropriação do sistema de escrita, privilegiando exercícios de cópias de letras, textos e números. Considera-se que, apesar de a pesquisa não ter o objetivo e nem ter produzido dados que permitissem analisar a prática docente, as crianças dão indícios de que a aproximação à escrita convencional poderia ser fortalecida em práticas de uso da leitura e da escrita que exigissem posicionamentos mais críticos, como a leitura e a produção de textos que ampliassem o potencial das crianças de compreenderem o mundo que as cerca, a leitura para pesquisar assuntos relacionados às suas interpretações sobre eventos sociais e científicos e a escrita como possibilidade real de resolver problemas de comunicação. Nesse sentido, Felipe, do 5º ano, aponta que a aprendizagem é fortalecida quando as práticas pedagógicas concebem as crianças como sujeitos que participam e interpretam o mundo social do qual fazem parte: "Que nem a professora que substitui... ela conversa com a gente... ela traz uns *livro* que ela lê... ou umas *notícia* do jornal. Daí ela conversa com a gente...".

Nesta pesquisa, também se constatou pouca ênfase às outras áreas do conhecimento, sendo fortemente privilegiados os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, o que permite supor uma visão simplificada de currículo para os anos iniciais de Ensino Fundamental. Esse currículo valoriza, quando muito, "ler, escrever e contar" como objetivos ou competências desejadas para as crianças matriculadas, o que, certamente, também significa desconhecimento das possibilidades dessas crianças de usarem o conhecimento escolar para interpretar de maneira crítica o mundo que as cerca. Giovani, 5º ano, afirma que na escola estudam poucos temas relacionados a ciências ou geografia, justamente porque predominam no currículo os componentes de matemática e português, cuja frequência faz com que as crianças as considerem "matérias principais" a serem aprendidas na escola.

Conforme destacado por Gesser e Furtado (2013, p. 49), "onde há escola, há um currículo"; portanto, abordar a reforma do Ensino Fundamental conferindo destaque às

dimensões curriculares implica valorizar a compreensão sobre se e como as escolas estão efetivamente construindo um currículo que atenda às infâncias das crianças ali matriculadas. O currículo que as crianças fotografaram significa, certamente, uma tentativa de aproximação do universo infantil; no entanto, ao contrário de uma criança potente, sugere concepções sobre o que é ser criança que tendem a estereotipar a infância, encarando a criança ora como sujeito a ser "protegido", ora como sujeito a ser "preparado" para o futuro.

Para Charlot (1979, p. 121), a imagem de infância tende a ser ideológica, pois "simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade", e, ao mesmo tempo, contraditória: "a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora" (p. 101). Portanto, é uma questão de ordem social desenvolver uma concepção de infância inteiramente ancorada na afirmação da criança como sujeito. Em uma escola que desconhece a infância, a imagem que se tem é de que o tempo de escola deve ser "apressado", o que, como visto, interfere na construção de expectativas pelas crianças em relação aos próximos anos na escola: "Todo mundo fica até o final da escola, mas podia pular essa parte e ir trabalhar logo" (Paula, 5º anos).

A análise construída apontou para um modelo escolar com disparidades entre a lógica infantil e a lógica escolar. Charlot (1979, p. 99) reforça que "a noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana". Por isso, a organização da escola historicamente não foi pensada a partir da criança e de sua singularidade infantil. Gimeno Sacristán acrescenta, ainda, que "a escolarização da infância é realizada em condições que entram em conflito com as imagens dessa criança nova" (2005, p. 139), imagens em processo de criação. A escola atual, portanto, tem sido convidada a construir uma pedagogia que atenda a uma concepção de infância inteiramente diferente daquela elaborada à época da sua invenção. E a construirá com o apoio (mais ou menos tácito) das crianças, porque elas, em sua potência, garantem seu espaço na escola - corrobora-se a ideia anunciada por Lobo (2012), ao afirmar que já se sabe muito sobre a infância e que " [se] não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer do seu espaço e de seu tempo" (2012, p. 75).

Nesse sentido, a pesquisa destacou que independentemente da autorização ou da validação dos adultos, as crianças estão realizando o tempo todo pesquisas sobre os contextos nos quais estão inseridas. Esse protagonismo está visível, mesmo que muitas vezes em tensão com o do adulto – o que se identificou, por exemplo, na insistência do grupo de 2º ano em fazer valer a linguagem do "estralinho"[56]. Seja porque se conhece pouco o público infantil e suas necessidades, seja porque a escola como instituição trabalha em uma lógica adultocêntrica, pode-se dizer que o ensino ali ofertado ainda não garante às crianças as condições para que se engajem de maneira significativa com o saber, o que é condição relevante para a aprendizagem. A valorização da lógica e da cultura infantis certamente poderia impulsionar esse movimento das crianças em direção ao saber. O desafio, portanto, a ser considerado em futuras pesquisas parece ser o de encontrar lugares de expressão da cultura infantil no cotidiano do Ensino Fundamental, e, para as escolas, o de cuidar para que o acesso ao conhecimento escolar se dê no diálogo com as diferentes linguagens infantis.

Mello (2005), a partir de estudos referenciados na psicologia histórico-cultural, mostra que o ensino que está sendo oferecido para as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental está centrado em práticas equivocadas e restritas, que não utilizam com propriedade os conhecimentos sobre a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e que desconsideram as necessidades da infância:

> [...] temos contaminado por assim dizer, a Educação infantil com as tarefas do Ensino Fundamental, e levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, [quando] trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil – ainda que, muitas vezes nem na Educação Infantil reservemos tempo para elas (MELLO, 2005, p. 24).

Dentro da escola, as crianças continuam tendo separados os seus papéis de criança e de aluno. Torna-se compreensível e até mesmo aceitável que brinquem, nos curtos e delimitados espaços criados para viver o "ser criança". Nos espaços que as assumem como alunos, estão submetidas a um ensino marcado por práticas pedagógicas sedimentadas em rotinas exaustivas e são expostas às ações de avaliação do adulto, em um modo tradicional de se fazer uma escola voltada para formar o "futuro cidadão",

[56] Brincadeira das crianças de dobrar a folha de papel e soltar, fazendo o maior barulho. Normalmente, fazem isso quando a professora está de costas para a lousa escrevendo e não "denunciam" quem "soltou o estralinho".

comprometendo as relações que dali emergem com o saber, ou contribuindo para o estabelecimento de uma relação empobrecida com a experiência de estar na escola (CHARLOT, 2000; SAMPAIO, 2004).

É urgente pensar em uma escola que favoreça a construção de conhecimento, valorizando as descobertas apontadas em pesquisas sobre as crianças – "não é que a aprendizagem nas escolas deva se subordinar aos interesses existentes nos alunos, mas deve gerá-los" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 200). Um currículo que favoreça a aprendizagem infantil precisa estar organizado em torno das hipóteses que as crianças possuem hoje, considerando-as em um pensamento completo – em detrimento de um currículo em que o trato com o conhecimento está sempre buscando o "pensamento completo" dos adultos. É necessário que a escola organize as crianças como sujeitos do conhecimento, destacando e ampliando as interpretações delas sobre o mundo onde vivem. Espera-se que, assim como as atuais pesquisas com crianças, as escolas assumam "procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico" (SOARES, SARMENTO, TOMAS, 2005, p. 53-54).

Conclui-se, portanto, reafirmando que o movimento atual em torno dos estudos da infância como categoria social e das crianças como atores sociais reforça a necessidade de se repensar as relações entre escola e infância, sobretudo tomando a escola de Ensino Fundamental, na qual a atuação do pedagogo representa a especificidade do trabalho com as crianças de 0 a 10 anos – é a relação com a infância, afinal, a especificidade definidora da profissão do pedagogo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Referências

ABBIATI, Andreia. S.; OLIVEIRA, Cleiton. de. Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a Escola de Nove Anos. **Rev. Educ**. PUC-Camp., Campinas, 18(1):97-106, jan./abr. 2013.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a escola fundamental de nove anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 9 mar. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ABREU, Marcia M. de O. **O Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia/MG**: implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: **Anais do Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino** - ENDIPE, Recife (PE), abr. 2006.

AMARAL, Arleandra. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos numa escola de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-46.

ARELARO, Lisete. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc**. v. 26, n. 92, Campinas, out. 2005.

ARELARO, Lisete. R. G.; JACOMINI, Marcia. A.; KLEIN, Silvia. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen C. S.; DELGADO, Ana Cristina C. (Org). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BORTOLACI, Natália. **Alfabetização no Ensino Fundamental**: novas bases curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 10. 172/ 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Publicado no DOU de 17/5/2005. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera os arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Publicado no DOU de 7/2/2006. Acesso em: 3 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 6/2005**. Publicado no DOU de 17/5/2005. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005**. Publicado no DOU de 3/8/2005. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n.18/2005**. Publicado no DOU de 7/10/2005. Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 3/2005**. Publicado no DOU de 3/6/2005. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n.39/2006**. Publicado no DOU em 25/6/2007. Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n.41/2006 b**. Publicado no DOU de 25/6/2007. Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

CORSINO, Patrícia. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Acervos complementares**: as áreas de conhecimentos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Cadernos de reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2011.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane de Fátima; ROCHA, Eloisa A. C. **Continuidades e rupturas nas políticas educativas**: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Lisboa.

CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. School and the Pupils' Work. In: **Sísifo**: Educational Sciences Journal, 10, p. 87-94, 2009.

COLELLO, Silvia Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. 2 ed. reva. São Paulo: Summus, 2012.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75- 123.

CÓRIA Sabini, M. A.; LUCENA, R. F. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

CORREA, Bianca. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. In: Reunião Anual da ANPED, 30ª. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CORREA, Bianca. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida de. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008

DANTAS, Jeferson; SPONCHIADO, Justina. O currículo na perspectiva da educação integral e o direito de aprender. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, J. da S.; MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral**: investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 97-116.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 23-41.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMARTINI, Zelia de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DURAN, Marie C. **O ensino fundamental de nove anos**: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0010s.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FERREIRA, Valéria S.; GESSER, Veronica. (Org). **Ensino Fundamental de Nove anos**: princípios, pesquisas e reflexões. Curitiba: CRV, 2013.

FERRARESI, Paula. **Ensino Fundamental de nove anos**: uma ampliação de direitos? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FLACH, Simone. Ensino Fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, jul./set. 2015, p. 739 - 762

FONSECA, Marília. O banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

GESSER, Verônica; FURTADO, Márcia. A política de ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos: contextualizações legais e reflexões sobre a infância neste processo. In: FERREIRA, Valéria S.; GESSER, Verônica (Org). **Ensino Fundamental de Nove anos**: princípios, pesquisas e reflexões. Curitiba: CRV, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El curriculum**: uma reflexión sobre la p´ractica. Madri: Morata, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out./dez. 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. Meninas e meninos nas cirandas infantis: alteridade e diferença sem jogos de fotografar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

KLEIN, Silvie. B. **Ensino Fundamental de Nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) **Política e gestão da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOBO, Ana Paula S. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEMES, Andrea. Práticas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Caceres, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Alfabetizar letrando**: mudanças (im) previsíveis no Ensino Fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

MARCELLO, Fabiana de A.; BUJES, Maria Isabel E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011.

MAREGA, Agatha M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2010.

MOTA, Maria Renata A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governamento da infância**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, RS. 2010.

MOTTA, Flávia M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 2010.

MOTTA, Flávia M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, São Paulo, 2011. p. 157-174.

MOYA, Dóris J. L. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental**: práticas e perspectivas. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MULLER, Fernanda. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, Anelise M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança

de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo P de.; ARAÚJO, Gilda. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-22, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMOSINHO, Julia Oliveira; ARAÚJO, Sara B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: FORMOSINHO, J. Oliveira (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Rosa. M. M. A. de. **Na escola se aprende de tudo...** (aprendizagens escolares na visão dos alunos). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PAULINO, Clóvis E. **Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

POROLONICZAK, Juliana A. **O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita**: uma reflexão sob a perspectiva histórico cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: Brasília, DF: CAPES, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2 ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; GALIAN, Claudia V. A. Escola, tempo e currículo. In:

BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares da S.; MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral**: investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 13-42.

SANCHO GIL, Juana M.; HERNANDEZ-HERNANDEZ, Fernando. Dos "porquês" e "comos" por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente no ensino fundamental. In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNANDEZ-HERNANDEZ, Fernando. **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo/DOT, 2015.

SARMENTO, Manoel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manoel J. Gerações e alteridade. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVELI, Esméria de L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, v. 3, n. 1, p. 67-72, 2008.

SILVA, Milena M. **Ensino Fundamental de nove anos**: discurso sobre o ciclo da infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SILVA, Ceris S. R. da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 219-248, nov. 2011.

SILVA, Viviane A. da. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**: possibilidade de escuta das crianças. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOARES, Natália F.; SARMENTO, Manoel J.; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>. Disponível em: 11 jan. 2019.

TAFFAREL, Celi. N. Z. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio F. dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 17-36.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento; o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n 101, p. 1287-1302, 2007.