



ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM UMA SALA DE AULA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Viviane Aparecida da Silva¹ - PUCSP
Agência Financiadora: CAPES

Eixo Temático: Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado realizada na PUC-SP, no Programa de Educação: Currículo. O estudo teve como objetivo entender em que medida acontece a participação das crianças em uma turma do novo 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba - PR. A pesquisa foi desenvolvida com a observação de um ano letivo. A fundamentação teórica buscou na Sociologia da Infância sua argumentação, para sustentar que a criança tem condições de participar na sala de aula, a partir de uma **concepção de criança sujeito com direitos, agente, competente e produtora de cultura**. Os documentos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para a implantação do novo 1º ano também orientaram a pesquisa, no que se referiu à legislação específica para a implementação desse segmento. A metodologia teve abordagem qualitativa, com observação sistemática da sala de aula por um ano letivo, duas vezes por semana, entrevistas semiestruturadas, análise documental e escuta das crianças, registrados em um diário de bordo. A partir da análise, categorizou-se o material e constatou-se que modelos escolares tradicionais e novos convivem na sala de aula, e o excesso de controle corporal das crianças por parte das sete professoras que atuavam nesta sala é muito presente. A fragmentação do tempo em disciplinas isoladas empobrece a exploração de conteúdos e o vínculo entre crianças e adultos. Os conteúdos foram predominantemente transmitidos por meio da repetição, do monólogo do adulto, o que contradisse o Projeto Político-Pedagógico da escola, que anunciava uma educação problematizadora, investigativa, com intuito de formar cidadãos críticos. Essa metodologia ocasionou uma invisibilidade das crianças em sala de aula e o sufocamento da participação e da expressão de suas culturas. Concluiu-se que o que prevalece no novo primeiro ano é a reprodução de um currículo centralizado na voz do professor. A pesquisa faz recomendações do que seria uma escola participativa e detalha situações nas quais a mediação dos adultos demonstra que a cultura adultocêntrica está presente em muitas salas de aula.

¹ Doutora em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Gerente Educacional da área de Solidariedade – Grupo Marista. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo: Questões atuais – PUC-SP. E-mail: vasilva@solmarista.org.br.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Participação infantil. Currículo.

Introdução

Pesquisas apontam que existe atualmente um problema curricular na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que causa uma ruptura comprometedora para a aprendizagem da criança, porque, provavelmente, as duas etapas da Educação Básica não trabalham em conjunto. Com a atual legislação, a criança integra o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, em um modelo escolar conservador, que concentra no adulto o protagonismo da sala de aula, numa educação bancária, e tira da criança as possibilidades de expressão de sua cultura e de participação. Para investigar esse tema, a pesquisa buscou entender a rotina de uma turma de 6 anos de idade, matriculada no 1º ano de uma escola pública de Curitiba.

Da escuta das crianças vêm pistas sobre a maneira como buscam dar sentido à experiência escolar dentro de um sistema de ensino que interfere diretamente na organização de suas vidas e nas formas como vivenciam suas infâncias. Entretanto, a pesquisa busca identificar respostas para algumas questões: *Qual é a força da participação infantil nessa escola? Como esses sujeitos resistem, submetem-se, adaptam-se ou mudam a escola? Será que há adultocentrismo ao ponto de silenciar as culturas infantis? Em que medida as culturas infantis se manifestam na rotina escolar?*

Para investigar a ação da cultura da escola sobre as culturas infantis que transformam as crianças em alunos e compreender as formas de participação infantil no 1º ano do EF-9, a escuta das crianças sobre *como a escola é vista por elas* é fundamental. Essa escuta acontece por meio de conversas informais, oficinas lúdicas (produção de desenhos, pinturas, filmagens, fotografias) e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa completa a escuta das crianças com a observação do cotidiano e a escuta de sua professora.

Os novos estudos da Sociologia da Infância deram amparo teórico à pesquisa, explorando conceitos que apontam para uma concepção de criança agente, competente, produtora de cultura (SIROTA, 2001; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2011), “ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia”

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 7-8). Tal concepção se contrapõe à percepção de criança como passivo do processo de socialização e receptor de conhecimento e cultura, “pobre e desamparada, uma criança vista como um objeto sem seus próprios recursos e potenciais, uma criança a ser preenchida com conhecimento, mas não desafiada” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 76).

No Brasil, a Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006) determina que a criança tenha sua inserção no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ao completar 6 anos de idade. Anteriormente à Lei, a criança ainda estaria cursando o último ano da Educação Infantil. Segundo a constatação de alguns especialistas, como Barbosa e Delgado (2012) e Moro (2009), a implantação do novo 1º ano do Ensino Fundamental tem entraves ainda não esclarecidos por aqueles que estão à frente da elaboração das políticas de Educação e também para os professores, já que, provavelmente, o que prevalece em sala de aula é a modalidade de educação fragmentada de disciplinas, o professor no centro dos conteúdos e das decisões e o silenciamento das crianças (já que estão no ofício de alunos). Essa constatação é revelada pelas formas de organizar os espaços e tempos, os diálogos que acontecem nesses espaços e a ideia de controle corporal das crianças, que se torna foco principal da mediação dos adultos. Para aqueles especialistas, há uma cultura muito distinta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já que a primeira etapa da Educação Básica teve muitos avanços na produção de conhecimento a partir da LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e o Ensino Fundamental ainda sofre para alterar sua organização, fato que prejudica a transição da criança entre as duas etapas da Educação Básica.

A ruptura de metodologias entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em certa medida, impacta na transição da criança e, provavelmente, em sua aprendizagem. A hipótese desta pesquisa de doutorado foi confirmada: o 1º ano do Ensino Fundamental criado a partir da Lei n. 11.274 apresenta fortes traços da educação bancária (FREIRE, 2002), pela centralização no professor e na transmissão verticalizada de normas e conteúdos, o que vai de encontro à concepção de crianças como “atores sociais com competências políticas” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2013, p. 202), concepção propagada pelos atuais estudos sobre as infâncias e suas culturas.

Categorias fundantes da pesquisa

Corsaro (2005), em sua pesquisa etnográfica com as crianças, mergulhou no universo das crianças por um tempo e identificou que os adultos são percebidos por elas como poderosos e controladores de suas vidas. Por conta dessa constatação, passou a fazer “pesquisa com, e não mais sobre, crianças”, o que inspirou outras pesquisas que envolvem crianças e a ética em pesquisa com estes sujeitos. A ética em pesquisas com crianças é um cuidado que todo o pesquisador que pretende adentrar as culturas infantis precisa considerar.

A ideia de **reprodução interpretativa**, que abrange “aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31), fundamenta-se na crença de que a criança não só reproduz cultura, mas também produz, a partir de sua interpretação do mundo. Nessa ideia, as crianças elaboram, compartilham e criam suas **culturas de pares** “quando se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31), contribuindo ativamente para a produção e mudança culturais, por meio da **linguagem** e da participação em **rotinas culturais**. Dessa forma, “rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambigüidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável do cotidiano” (CORSARO, 1992). A participação da criança em rotinas culturais se inicia ainda quando são bebês, desde que sejam vistos como socialmente competentes e esforçados a interpretar e participar de sua cultura, em vez de apenas imitá-la. A ideia é que a criança sempre está vivenciando a cultura dela e seus pares e a cultura adulta.

A criança faz parte de um grupo social denominado **infância**, que tem estrutura própria e um lugar na sociedade. Para Qvortrup (2013), há uma perspectiva estrutural para o estudo da infância:

- a) a infância constitui uma determinada forma estrutural;
- b) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta;
- c) as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade.

Tais princípios apontam que a infância é um tempo em que as crianças vivem suas vidas, mas também é uma classe social da sociedade. Sendo assim, não pode ser vista numa perspectiva apenas individual, seja do aspecto psicológico de desenvolvimento, psicanalítico, orientado para a formação da personalidade, ou temporal, preparatório para a vida adulta. A infância como categoria estrutural extrapola perspectivas individualistas de desenvolvimento e considera sua variação de acordo com os períodos históricos. Também é uma crítica à ideia de

infância como universal (uma ideia “moderna e positivista”, que pretende construir uma verdade universal).

Metodologia

A pesquisa teve amparo metodológico na abordagem qualitativa, o que possibilitou conexão do objeto de estudos com os processos sociais e históricos vividos na escola pesquisada, reafirmando a crença de que a compreensão dos fatos humanos exige congregar julgamentos de valor e conhecimento científico, que transcendem a objetividade e a neutralidade das Ciências Exatas.

Alderson (2005, p. 453) alerta que “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”. Essa fala pode ser expressa por linguagens corporais, produções artísticas ou conversas.

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reposicionou o enfoque de direitos da infância, demandando reformulações de políticas públicas e de práticas. Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 192):

a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.

O direito à participação aparece nesse documento, conjuntamente com outros direitos que dizem respeito a crianças tomarem parte em atividades e decisões que as afetam.

Um dos problemas ao fazer pesquisas com crianças, segundo Alderson (2005, p. 423), é “infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência”. Essa postura seria nociva e reforçaria a representação social da criança como incapaz. Por isso, há ainda o cuidado para não usar conceitos simples demais e induções a respostas superficiais.

A ética na pesquisa com crianças é um aspecto essencial a ser considerado. O cuidado em ter seu consentimento e de seus responsáveis sobre a participação na pesquisa, em explicar sobre o papel do pesquisador no espaço pesquisado e em cuidar para que elas sintam-se integradas ao processo de investigação.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos utilizados foram: entrevista semiestruturada com professores, entrevistas semiestruturadas com as crianças, observação sistemática, conversas informais com as crianças e análise documental: do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), das Orientações Curriculares Municipais e do diário de campo da pesquisadora.

Oliveira-Formosinho (2008, p. 23), faz orientações para o investigador ao abordar crianças:

- a) Evitar entrevistas estruturadas. As semiestruturadas têm o formato mais adequado para crianças.
- b) Fazer as crianças entenderem a entrevista, com informações iniciais diretas.
- c) Evitar o questionamento diretivo, evitando respostas monossilábicas.
- d) Entrevistar a criança num contexto que lhe seja familiar, para que seu discurso seja mais amplo.

O diário de campo, assim como as entrevistas, foi um subsídio relevante para a escolha de categorias de análise. Muitos trechos da observação relatados no diário foram transcritos para justificar as categorias. O agrupamento em categorias se deu conforme similaridade dos assuntos dos trechos de conversa das crianças ou das professoras registrados no diário de campo, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Exemplo de categorias

Pergunta	Trecho do diário de campo	Categoria
Em que medida há participação infantil e expressão livre de opiniões na turma B?	As crianças iriam fazer atividades no livro. A professora disse que iria abrir na página 79 para cada criança. Uma das crianças sugeriu: <i>“Deixa que a gente procura”</i> . A professora concordou: <i>“Gostei da ideia!”</i> . E deixou cada criança procurar a página. (Diário de campo, abril/2013).	Relação das professoras com as crianças

Fonte: A autora.

A análise das categorias partiu da seleção de trechos da observação descrita no diário de campo e de algumas respostas das crianças nas entrevistas ou conversas informais.

Houve dificuldade para escutar as vozes das crianças na escola, já que é um ambiente onde o foco na disciplina e no controle dos adultos define espaços e tempos ritualizados na alta diretividade dos adultos e no silenciamento das vozes das crianças.

Há ainda o fato de que algumas crianças são muito tímidas e expressaram-se pouco durante a pesquisa, ao contrário de outras que sempre queriam falar. No entanto, houve um rico material para ser analisado, definindo as categorias da pesquisa.

Amparo teórico

A pesquisa assume a concepção que considera infância como um componente da estrutura da sociedade e criança como ator social, com voz própria, um “co-construtor, desde o início de sua vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71). Toma-se um conceito de infâncias, que se contrapõem a um conceito universal de infância. Importante afirmar que a definição da infância universal começou a ser questionada e problematizada em um cenário de enfraquecimento de verdades absolutas que predominou na Modernidade. Prout nos ajuda a entender que o enfraquecimento da ideia moderna de criança e de infância nasce dos seguintes fatores:

[...] o enfraquecimento do pensamento racional, o reconhecimento da complexidade e incerteza, as novas formas de viver e consumir, deslocamento de conceitos, o enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança, novas práticas de monitoração e reflexividade, a distribuição de normas de democracia, prestação de contas e participação, expansão das redes de conhecimento pondo em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, formas plurais de vida familiar, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação no mercado de trabalho, no emprego e na economia global. (PROUT, 2010, p. 731).

Ao reconhecer a infância como forma estrutural, como parte da sociedade, reconhece-se também que ela transforma-se a partir de parâmetros sociais, ou seja, a partir das mudanças sociais como crescimento demográfico, revoluções, industrialização, urbanização, aumento da expectativa de vida, educação etc. (SILVA, 2014). Essa afirmação vai à contramão do entendimento de que a criança apenas se adapta e internaliza normas e valores verticalmente impostos pelo adulto. Dessa forma, afirma-se que a criança também produz e reproduz cultura, num movimento de **representação interpretativa** (CORSARO, 2011).

Segundo Corsaro (1992, 2011), podemos comparar a reprodução interpretativa com um desenho de uma espiral, em que as crianças participam de uma série de culturas incorporadas, em que uma série de recursos liga todas as instituições culturais com a criança (família, escola, comunidade, amigos, campos religiosos, políticos etc.). Para o autor, é por meio de rotinas culturais que a criança começa a participar de uma série de culturas, que incluem a cultura entre

seus pares. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Corsaro identificou alguns indicativos das culturas de pares, que servirão para o entendimento das categorias de análise nesta pesquisa:

- a) **Ajustes secundários:** as crianças produzem uma ampla variedade de ajustes secundários em resposta às regras impostas por adultos.
- b) **Proteção do espaço interativo:** é a tendência das crianças em proteger seu jogo atual contra a invasão de outras.
- c) **Referências à afiliação:** as crianças querem continuar a parceria com quem já estão compartilhando algo e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram.
- d) **Estratégias de acesso:** as crianças desenvolvem estratégias de acesso a uma atividade da qual se interessam em participar, primeiramente se posicionando na área com o ingresso não verbal, observando, depois, com uma série de estratégias que envolvem a aceitação do outro com um “somos amigos, certo?”
- e) **Rituais de compartilhamento:** “Atividades coletivas que envolvem expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas dos valores e preocupações compartilhados”.
- f) **Desafio à autoridade adulta:** a criança desenvolve uma série de estratégias para escapar da autoridade adulta, seja transferindo-se para outros lugares, fingindo não ouvir, atrasando por questões pessoais ou alegando problemas, como “tenho que ir ao banheiro”.
- g) **Jogos sociodramáticos:** jogos em que as crianças confrontam suas ansiedades, medos e dificuldades.
- h) **Conflitos:** nem tudo é paz na cultura de pares. Há brigas, disputas, exclusões e até agressão física.
- i) **Separação de gêneros:** o primeiro sinal de diferenciação social nas relações de pares é por gênero.
- j) **Relação adulto-criança:** a participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas (incluindo confusões, ambiguidades, receios e conflitos).

- k) **Rotinas culturais:** na rotina, a criança reafirma sua relação com o outro e resolve problemas e conflitos. Participar de rotinas culturais, devido ao seu caráter habitual e comum, e à previsibilidade extrema, dá à criança a segurança de pertencer a um grupo social, mantendo-se confortavelmente no “confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 32).

Considerando todos estes aspectos da criança, o conceito de protagonismo infantil ganha importância para seu pleno desenvolvimento, como forma de garantir o interesse superior da criança, seu direito à participação e seu entendimento como sujeito de direitos, conforme Gaitán (1998, p. 86): “o protagonismo é um processo social, mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade para alcançar a realização plena de seus direitos”.

A pesquisa buscou avaliar em que medida acontece a participação infantil. Problematizar a razão da escola nos dias atuais (e principalmente seu *modus operandi*) é questionar em que medida ela atende às demandas da sociedade atual e, possivelmente, questionar sua importância para o desenvolvimento humano.

Soares (2006) identifica três patamares de participação de crianças:

- a) **Patamar da mobilização:** há um processo iniciado pelo adulto, no qual a criança é convidada a participar, numa possibilidade, ainda que reduzida, de escolhas.
- b) **Patamar da parceria:** a implicação das crianças se faz desde o início do processo entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente de todos, definidos em conjunto.
- c) **Patamar do protagonismo:** depende exclusivamente da ação da criança, encarando o adulto como consultor disponível e presente.

A participação infantil, dentre outros aspectos, considera a construção de espaços e práticas sociais para que as crianças manifestem com plenitude suas opiniões e sentimentos, e isso significa a partilha de poder entre adultos e crianças. “As dificuldades na partilha deste poder decorrem, em muito, do facto de a sociedade adulta considerar que participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças” (SOARES, 2006, p. 28).

Em relação à proposta de organização curricular do novo 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC desenvolveu uma série de documentos, dentre eles o *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (MEC, SEB, 2007),

destacando os seguintes temas: (I) a infância e sua singularidade; (II) a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; (III) o brincar como um modo de ser e estar no mundo; (IV) as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; (V) as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; (VI) letramento e a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica; (VII) a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo; (VIII) avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; (IX) modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), no art. 23, parágrafo único, definem uma visão integral de criança, quando enunciam que cuidar e educar são indissociáveis, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir os bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Deve ser por conta desses cuidados que, segundo o Parecer n. 4 (BRASIL, 2008), o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um Projeto Político-Pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola, e que considere as especificidades da criança nesse momento da vida.

Conclusão

Durante o ano letivo no qual a pesquisa foi realizada, muitos momentos marcantes sinalizaram que modelos escolares tradicionais e novos convivem conflituosamente no mesmo espaço do novo primeiro ano. Um episódio ocorreu quando um aluno pediu, durante uma aula de Educação Física inteira, para a professora deixá-lo tomar água, e após muitos não, e com sua insistência, a professora gritou: “não vou deixar tomar água, não tem água nem pra mim”. Nesse momento, o dilema da pesquisadora entre permanecer invisível e seguir com as anotações da pesquisa ou interromper e questionar a professora sobre os direitos dessa criança foi interrompido pelo sinal do recreio... momento em que as crianças poderiam ser crianças de fato.

Constatou-se, na pesquisa, que a mesma professora apresenta duas propostas, e ela mesma corta a participação. Os exemplos das atividades no livro didático, que traziam proposta lúdica, com textos e palavras da cultura infantil, foram pouco aproveitados pelas professoras no momento de sua realização. As professoras, por sua vez, esforçam-se, numa ação contraproducente que não chega a operar no sentido de aproveitar todo o potencial infantil para

que o trabalho docente fique mais leve, menos cansativo. Essa ambiguidade pode indicar que a escola vive um momento de mudança. Lento e quase imperceptível, mas que pode provocar uma mudança de paradigma daqui a alguns anos.

As carteiras enfileiradas durante todo ano, o monólogo das professoras, a constante mudança de docente em sala, a falta de vínculos, tudo isso revela muito das concepções que norteiam aquele trabalho. Segundo Campos (2013, p. 13), “o desconhecimento de muitos professores sobre o desenvolvimento infantil e sobre as diversas culturas da infância faz falta no planejamento de atividades que tenham significado para as crianças”. Provavelmente esse desconhecimento foi a razão de tamanha distância com relação à criança por parte das professoras e da coordenadora pedagógica.

A turma do 1º ano, assim organizada, tem no controle dos corpos seu maior foco, com a sobreposição ao objetivo da aprendizagem. O silêncio das crianças só é quebrado na hora do intervalo, no recreio, e em sala é cobrado pelas professoras, mesmo quando ele existe com muita força. Há uma distorcida concepção de educação que nega a construção da autonomia, a aprendizagem investigativa e a socialização.

Nesta escola, a professora é quem decide e conduz, produzindo relações hegemônicas e humilhantes de controle. A questão fundamental seria a possibilidade de criar relações democráticas que enfraquecem o poder de mando e subordinação e fortalecem a polifonia dentro da escola. Nesse sentido, parte-se de uma premissa que a escola existe para a criança, e não para o adulto. Se o sentido é não prepará-la para adaptar-se ao mundo adulto, mas considerar a criança como produtora de cultura, num movimento de reprodução interpretativa, não seria esse modelo de escola para, com e das crianças.

A escola, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental, é o espaço privilegiado para os processos de socialização infantil, já que ela busca no grupo de amigos da escola suas relações identitárias, definidas por algumas linguagens que são aceitas pelo grupo de pares. Porém, enquanto crianças e suas culturas ocupam um lugar periférico na organização das escolas, adultos marcam a infância pela “administração simbólica da vida das crianças” (SARMENTO, 2011).

Assim, vale a provocação de Barbosa e Delgado (2012, p. 20) sobre a criação do novo primeiro ano:

assim, de que vale ingressar mais cedo na escola? Talvez, a questão central seja: qual o projeto educativo que temos e queremos para a escola brasileira, considerando a aprendizagem e a formação cidadã em um projeto de nação de longo prazo? Por que o ingresso aos seis anos pode ser analisado como apenas uma estratégia “promocional” de ampliação da escolaridade, assim como o avanço contínuo, que muitas vezes apenas mascara uma situação de fato existente?

Nesse sentido, considerando que no Brasil as crianças têm obrigatoriedade de ingressar na pré-escola aos 4 anos, provavelmente não seria interessante excluir um ano da Educação Infantil, etapa essencial para o desenvolvimento infantil, e sim ampliar o final do Ensino Fundamental. Mais uma vez prevalece a hierarquia do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil, fato esse que historicamente já deveria ter sido superado.

A infância escolarizada, ocupada e atarefada no 1º ano é uma infância sem tempo, numa postura silenciosa de ouvintes disciplinados. É o que se questiona nesta pesquisa.

Os depoimentos coletados e a observação nesta pesquisa revelaram que as crianças têm capacidade de opinar e dar soluções, e um jeito peculiar de responder ao que cada adulto demanda para elas e de encontrar linhas de fuga para exprimir suas culturas. O brincar é muito presente na cultura de pares, e até mesmo quando a criança não está interagindo com outra. Qualquer objeto é incorporado à brincadeira das crianças.

O que se constatou foi uma lacuna na formação dos professores em relação ao desenvolvimento infantil, no 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. Há uma rica bibliografia sobre o tema, que merece formação específica dos profissionais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Contudo, é urgente questionar em que medida a formação inicial de professores aprofunda ou aborda os aspectos da legislação que enuncia os direitos da criança, e qual a transposição didática necessária para garantir esses direitos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-453, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. **A infância no Ensino Fundamental de Nove Anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 26 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

CAMPOS, M. M. Apresentação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-18.

CORSARO, W. Interpretive reproduction in children's peer culture. **Social Psychology Quarterly**, n. 55, p. 160-177, 1992.

_____. A entrada da criança no campo, aceitação e natureza da participação, nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAITÁN, A. Protagonismo infantil. In: VERAZZI, B.; BENES, R. (Orgs.). **La participación de niños y adolescentes em el contexto de La Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas**. Bogotá: Unicef, 1998. p. 85-104.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. 271 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. 143 p.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. ONU, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 23 set. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA — PMC. Secretaria Municipal da Educação. EMEEL. **Projeto Político-Pedagógico**, 2008.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SARMENTO, M. 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. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SILVA, V.A. Participação e expressão das culturas infantis no novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças. *Tese* (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014, 221p.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, 2006.