

Fotografando a escola: o Ensino Fundamental aos olhos de crianças do 1º ano¹

Photographing the school: Elementary Education in the eyes of 1st graders

Thais Monteiro Ciardella é Pedagoga (UNESP/Marília), pós graduada em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil (ISE/Vera Cruz) e mestranda em Educação (FEUSP). Atua como Coordenadora Pedagógica em escola de Educação Infantil.

Contato: thaciardella@gmail.com

Claudia Valentia Assumpção Galian é Graduada em Biologia, completou o Mestrado e o Doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Atualmente é docente na Graduação e na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, respectivamente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e nas áreas de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares e de Sociologia da Educação.

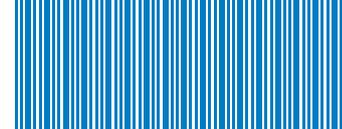
Contato: claudiavalentina@usp.br

Resumo

A pesquisa de Mestrado (em andamento) da qual se origina este texto está preocupada em discutir o currículo vivenciado pelas crianças brasileiras no Ensino Fundamental, em um contexto no qual a escola acolhe, pelo menos, cinco anos de sua infância. Neste artigo, trabalhamos com dados advindos da análise de fotografias tiradas por duas crianças que cursam o 1º ano, bem como do que elas contam sobre a escola que frequentam. Cotejando documentos curriculares e elementos oriundos de pesquisa bibliográfica mais ampla sobre as definições legais sobre esse nível de ensino, e seu impacto no trabalho da escola, explicitam-se algumas pistas sobre o lugar da infância na vida escolar.

Palavras-chave: Currículo. Crianças. Infância. Ensino Fundamental.

1. Esta pesquisa de Mestrado contou com o apoio da Capes



Abstract

The Master's Project (in progress), from which this paper results, seeks to discuss the curriculum experienced by Brazilian children in Elementary School, where they spend at least five years of their childhood. In this paper, we work with data obtained from the analysis of photographs taken by two first graders, as well as what they have to say about the school they attend to. Comparing curriculum documents and elements coming from a wider bibliographic research on the legal definitions of Elementary Education, and its impact on the school's work, some evidence about the role played by childhood in school life is revealed.

Keywords: Curriculum. Children. Childhood. Elementary Education

Introdução

O material que é analisado neste texto foi construído por duas crianças de 6 anos, matriculadas no 1º ano de uma escola particular localizada na Zona Sul de São Paulo, durante proposta de uso da fotografia como um instrumento para que apresentassem o que, para elas, caracteriza a escola de Ensino Fundamental². A investigação da qual decorre este texto³ assume uma abordagem qualitativa e os procedimentos propostos envolvem pesquisa bibliográfica sobre o contexto da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, incluindo documento curricular mandatário, para contextualizar a fala das crianças. Também nos aprofundamos em pesquisas no campo da educação que avaliam o contexto de desenvolvimento dessa reforma. Amparadas pelas discussões identificadas na pesquisa bibliográfica, 1) fomos a campo observar aspectos do currículo que se constrói no cotidiano (GIMENO SACRISTÁN, 1988, com ênfase para as práticas discentes desenvolvidas na escola; na sequência, 2) apresentamos o documento curricular e as pesquisas acadêmicas que nos apoiam nas reflexões sobre as crianças e o 1º ano do Ensino Fundamental; 3) discorreremos sobre os princípios que norteiam a pesquisa com crianças e nossa escolha metodológica e 4) analisamos os dados obtidos na realização do teste do procedimento desenvolvido com duas crianças.

2. Dados construídos durante o mês de junho de 2017.

3. Mestrado em Educação – em andamento.

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

O 1º ano na escola de Ensino Fundamental de nove anos

As mudanças decorrentes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2005⁴) convidam a problematizações



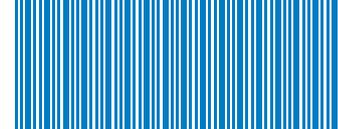
relacionadas ao ingresso das crianças aos 6 anos nesse nível de escolarização e para as relações entre “estar na escola” e a “aquisição de conhecimentos”. Oportunizar nove anos de Ensino Fundamental significa, de acordo com os documentos curriculares, a tentativa de construção de uma nova cultura escolar (via elaboração de um novo currículo e de novos projetos político-pedagógicos), 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).

Conduzir uma investigação nesse contexto político tem sido recorrente em diferentes regiões do Brasil e, destacamos, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos como principal documento curricular que orienta esse nível de escolarização. Por isso, a análise da produção bibliográfica que norteia nossa pesquisa teve nele uma chave importante para a realização de buscas de artigos, teses e dissertações.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Nosso objetivo, aqui, não é o de descrever esse texto legal e as políticas que o contemplam, perpassando todas as orientações normativas e todos os documentos emitidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, visto que esse trabalho, extremamente relevante para a construção de conhecimentos acerca do tema, já foi objeto de outras pesquisas acadêmicas (FERRARESI, 2015; PAULINO, 2016). Procuramos destacar o documento curricular, de valor mandatório, 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.

Conforme destacado, o Ensino Fundamental obrigatório está previsto por lei para ser desenvolvido num determinado período da infância e da juventude, sendo uma das medidas adotadas para garantir o direito à escolarização. A Lei 11.274, publicada em 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 necessárias para o cumprimento dessa norma. No entanto, apenas em 2010 foram publicadas 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 da 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. O percurso, aparentemente contraditório, uma vez que primeiro se promulga a lei para, depois, publicar o documento curricular, é alvo da crítica de pesquisadores (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011), que questionam a validade desse documento, uma vez que entrou em discussão apenas quando a maioria dos municípios já haviam implantado, à sua maneira, a política de ampliação, diante do prazo estabelecido para reorganização: 2010⁵.

De acordo com o documento, é esperado que as discussões internas às escolas interrelacionem currículo e experiências escolares, com destaque para como são valorizadas, no espaço escolar, as relações sociais, os conhecimentos escolares e as vivências proporcionadas pela escola, temas que perpassam discussões sobre ensino, aprendizagem e cultura escolar, o que seria uma maneira de estruturar um projeto político-pedagógico a favor da 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)

No entanto, além de o documento mandatário ter sido publicado depois da autorização legal para a antecipação da idade de ingresso, ao longo do documento não se sustentam discussões que efetivamente possam apoiar a transposição dessa orientação para a prática pedagógica. Destacamos, de maneira breve, o que consideramos como principais pontos a serem problematizados na leitura desse documento:

- oscilações entre o uso do termo “aluno” e o uso do termo “crianças e adolescentes” durante todo o documento curricular, o que interpretamos como oscilação entre a valorização do sujeito criança e suas especificidades e a valorização do “aluno” em seu formato escolar (GIMENO SACRISTÁN, 2005);

- a responsabilização direta da escola pela aprendizagem das crianças e dos adolescentes e a fraca ênfase na responsabilidade do governo em apoiar as escolas a qualificar os processos de ensino;

5. As mesmas pesquisadoras afirmam que essa “manobra” incentivou municípios a aderirem à reforma de maneira antecipada e precipitada para receberem, naquele momento, verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494/2007)



- as ações pedagógicas enfatizadas como necessárias para evitar o fracasso escolar – lido unicamente como resultados em avaliações externas – e não como oportunidades de fortalecer a relação com o conhecimento;

- a alfabetização e o letramento entendidos como condições necessárias para o trabalho com as outras áreas de conhecimento e para o prosseguimento nos estudos – possibilitando o entendimento errôneo de que os primeiros anos devem trabalhar exaustiva e unicamente em torno da aquisição das regras do sistema de escrita e do sistema de numeração;

- a pouca 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 recuperar o caráter lúdico do ensino, o que é entendido como elemento importante para qualificar a ação pedagógica.

Para o trabalho com os três anos iniciais, por exemplo, o documento indica que o trabalho pedagógico deve favorecer o movimento (dentro e fora das salas de aula) e a exploração de linguagens artísticas, destacando a literatura. No entanto, essas indicações são justificadas em torno das “características de desenvolvimento dos alunos” dos anos iniciais, não se valendo da ideia de que o fortalecimento da infância no Ensino Fundamental é condição para ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Em um momento seguinte, ao dispor acerca da Avaliação, o documento reapresenta a mesma lógica: afirma a opção pela avaliação processual e com o uso de diferentes recursos, apontando a adequação da adoção de medidas compatíveis com a faixa etária e com as características de desenvolvimento dos alunos (sobretudo dos anos iniciais), sem mencionar quaisquer mecanismos de registro que contemplem a relação com o saber e as múltiplas linguagens da infância.

Consideramos, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos não trazem elementos que possibilitem identificar os arranjos que devem ser feitos em todo o currículo para que a escola se configure como um lugar para acolher as múltiplas infâncias e adolescências, argumento sobre o qual se sustenta o discurso legal que justifica a ampliação do tempo.

O exposto acima nos direciona à ideia de que os objetivos



anunciados pela política em questão exigem que conheçamos a escola de Ensino Fundamental, bem como as relações entre o currículo e a criação de oportunidades de aprendizagem, considerando as singularidades infantis. É o que buscamos fazer na pesquisa da qual se origina este artigo, por meio do levantamento da produção acadêmica sobre o tema.

O debate acadêmico sobre o Ensino Fundamental de nove anos

Como etapa fundamental para a pesquisa, foi realizado levantamento da produção acadêmica⁶ relacionada à temática para identificar o que as pesquisas no campo da educação apontam a respeito dessa mudança no Ensino Fundamental⁷.

Após efetuar sistemática revisão em torno das pesquisas já realizadas, desde a promulgação da Lei nº 274/2006 até o ano de 2014, Ferraresi (2015) indica que “o foco das pesquisas, de maneira geral, esteve centrado predominantemente no 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, sobre o que aconteceu com as crianças de 6 anos que ingressaram nesta etapa⁸” (p. 185). Acrescentamos: as pesquisas produzidas analisaram os primeiros anos em que as escolas receberam as crianças de 6 anos, ou seja, poucos pesquisadores voltaram para a escola para análises posteriores, quando, subentende-se, a publicação do documento curricular mandatário e o término do primeiro ciclo dos anos iniciais de nove anos podem ter provocado avaliações e redefinições em torno do currículo.

Entre as pesquisas que problematizam o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, fica evidente uma preocupação com o trabalho com alfabetização e letramento (POROLONICZAK, 2010; CAMARA, 2012), com poucas pesquisas em torno do ensino e da aprendizagem nas outras áreas do conhecimento no currículo do 1º ano, mostrando que o estudo sobre currículo, já nesse momento da escolarização, não é entendido de maneira mais ampla. A nosso ver, essa visão simplificada de currículo para os anos iniciais de Ensino Fundamental valoriza, quando muito, “ler, escrever e contar” como objetivos ou competências desejadas para as crianças matriculadas nessa etapa de ensino.

Outro alerta, nesse contexto, é que ao trabalhar com apenas a questão das mudanças no 1º ano, o cenário de pesquisas acadêmicas evidencia uma lacuna e aponta a necessidade de novos estudos que não interpretem de maneira restrita o contexto mais amplo da reforma, que pretende problematizar os nove anos de Ensino

6. Vistos os limites deste texto, trabalhamos aqui apenas com os resultados do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

7. Acrescentamos aqui que o levantamento bibliográfico contribuiu, inclusive, para delinear-mos nosso recorte de pesquisa, elegendo como participantes da pesquisa não só crianças de 1º ano, como também aquelas que estão nos outros anos do Ensino Fundamental.

8. As outras pesquisas dividem-se em análise da política pública, análise do processo de implementação da política e pesquisas no último ano da Educação Infantil.



Fundamental, por meio da focalização exclusiva do 1º ano. Nesse sentido, Bortolaci (2015), ao analisar as atividades de alfabetização propostas para um grupo de 1º ano, afirma que ampliar o acesso à escola de Ensino Fundamental só poderá fortalecer relações com a aprendizagem se, por um lado, o trabalho com o 1º ano for revisto no sentido de discutir a alfabetização como um conjunto de experiências a serem fortalecidas por outras vivências na escola, ao longo de todo o Ensino Fundamental, e, por outro, se se superar o “equivoco comum de que a entrada na escola precisa representar perda das subjetividades da infância” (BORTOLACI, 2015, p. 151). Corroboramos as ideias de Bortolaci (2015) e é nesse sentido que alertamos para uma necessária reorganização pedagógica do trabalho escolar buscando novas relações das crianças com o conhecimento, ao longo do Ensino Fundamental, apoiadas pelo respeito à infância como especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento da educação básica.

Em relação ao espaço para a infância Moya (2009) e Lemes (2014), por exemplo, chamam atenção para a temática do brincar no 1º ano, buscando relações entre as orientações oficiais do MEC, que valorizam a organização de tempos, espaços e materiais para jogos e brincadeiras de faz de conta (BRASIL, 2006), e as soluções encontradas pelas escolas para construir o currículo do 1º ano. As conclusões das pesquisas, mesmo sendo realizadas 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, algumas salas de 1º ano contam com “cantos” para a brincadeira; outras destinam um parque exclusivo para as crianças de 1º ano.

Pesquisas como essas nos traduzem a pertinência da reforma política em tema ao permitir problematizar a questão da brincadeira e de outros elementos que configuram a infância e o espaço da criança dentro do Ensino Fundamental – antes da entrada das crianças de 6 anos, essas discussões pareciam pouco presentes. Ao mesmo tempo, a reforma induziu o investimento em estudos sobre a infância no 1º ano do Ensino Fundamental (em especial, pesquisas sobre o brincar e sobre as práticas pedagógicas), o que potencialmente pode permitir ampliar a discussão para os anos seguintes. Reforçamos, nesse ponto da análise, que os adultos (professoras, coordenadoras, diretoras) têm sido considerados os principais “porta-vozes” do processo de implementação da escola de nove anos. Esse dado sugere uma tendência de as pesquisas acadêmicas considerarem prioritariamente os adultos como fontes de informação empírica.



Em relação à escolha dos sujeitos de pesquisa, avaliamos que, de acordo com os interesses desta pesquisa relacionados à escuta das crianças, a tese de Silva (2014), com o título “Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças”, destaca-se. A pesquisadora assumiu como objetivo entender os espaços de participação e expressão das culturas infantis em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca as crianças de 1º ano como sujeitos centrais da pesquisa, desafiando-se a fortalecer o exercício de escuta das crianças em um espaço onde prevalece a voz dos adultos – “valorizar sua participação [das crianças] desde o início dá coerência à crença de que elas têm muito a nos ensinar” (SILVA, 2014, p. 14). É valendo-se da certeza de que é preciso conhecer as crianças e suas impressões sobre a escola que aprofundamos nossas leituras sobre o desenvolvimento de pesquisa com crianças, das quais destacamos alguns elementos no item a seguir.

Pesquisa com crianças

Como mostram pesquisas apontadas no nosso levantamento bibliográfico, a entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental convida as escolas a refletirem sobre o currículo a ser elaborado para atender a um “novo” 1º ano. Assim, o atual contexto revela uma preocupação com a infância na escola que não existiu sempre e nem da mesma forma, permitindo, portanto, investigações que, como a aqui descrita, aprofundem e ampliem o debate sobre a infância no Ensino Fundamental, na tentativa de contribuir para um diálogo entre o 1º ano e os outros anos iniciais do Ensino Fundamental.

A criança na escola de Ensino Fundamental é uma imagem que temos hoje naturalizada – produzimos, sem demora, relações entre a escola e a infância pelo fato de ser a escola um lugar tradicionalmente habitado por crianças que, ao atravessarem seus portões, se transformam em alunos.

No entanto, o aluno é uma categoria criada pela sociedade moderna, sendo necessário, quando falamos sobre esse aluno na escola, compreender essa construção. No âmbito desta pesquisa, temos buscado interlocução teórica com autores que se dedicam a pesquisar “a construção do aluno” (GIMENO SACRISTÁN, 2005; SARMENTO, 2011). Entende-se que tais pesquisas oferecem elementos para pensarmos sobre a cultura escolar e o que significa, historicamente, ser aluno, sendo essa uma prerrogativa



para pensar de maneira mais crítica sobre as experiências escolares das crianças.

Sarmiento (2011), por exemplo, se ocupa da discussão, afirmando que a escola moderna imprimiu nas crianças o ofício de aluno, o que garantiu à infância um estatuto de categoria social, objeto de políticas públicas comprometidas com o futuro cidadão. Como alunos, as crianças foram submetidas a um ensino marcado por tempos e espaços rígidos, por práticas pedagógicas transmissivas e expostas às ações de avaliação por parte do adulto. O mesmo autor aponta que fazem parte das alternativas para a ressignificação dos processos de aprendizagem os ideários capitalistas, que injetam na sociedade relacionamentos embasados no individualismo e na competitividade, inaugurando uma nova “normatividade da infância, com as suas sanções e prêmios, centrada agora nas competências, na auto-organização do trabalho, na liberdade de escolha” (SARMENTO, 2011, p. 589).

A condição infantil, portanto, encontra-se em mudanças (SARMENTO, 2011) e exige pesquisas que tenham como objetivo compreender as crianças em diferentes contextos, entre eles, a criança como aluno da escola pública do Ensino Fundamental (QUINTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2001; KRAMER, 2006), e que fortaleçam o necessário movimento de, ao escutar as crianças, alterar as representações sobre os alunos.

A fotografia como recurso metodológico

Certas de que as pesquisas com crianças em situação escolar envolvem “uma investigação sobre a escola aprofundada por um conhecimento da infância” (DELALANDE, 2011, p. 77) e a busca por métodos de investigação que, por um lado, reduzam o tanto quanto possível o nosso olhar adultocêntrico, e, por outro, possibilitem privilegiar a voz da criança, além de conscientes de que esse objetivo requer a valorização das múltiplas linguagens infantis, elegemos a fotografia como recurso para convidar as crianças a contribuírem na construção de dados sobre a escola.

Consideramos que oferecer a uma criança um instrumento usualmente controlado pelos adultos (a máquina fotográfica) significa atestar a confiança que o adulto em questão deposita na criança. Assim, “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).



Além disso, consideramos que ampliar a possibilidade de linguagens (para além da explicação oral, típica das entrevistas) valoriza a capacidade das crianças de elaborarem, investigarem e criarem representações acerca de suas infâncias. Gobbi (2012), ao utilizar a fotografia produzida por crianças, afirma que as imagens revelaram-se resultado de um rico processo de criação, envolvendo escolhas e posicionamento crítico por parte das crianças diante do contexto a ser fotografado, tendo sido, portanto, exercício capaz de tornar visível a alteridade das crianças, ou seja, a afirmação de que as crianças produzem culturas em relação com o mundo social onde vivem, interpretando a realidade da qual fazem parte, construindo “culturas infantis”.

Crianças de 1º ano fotografando a escola

Com o objetivo de fortalecer o vínculo das crianças com a proposta e em busca de uma parceria, e compreendendo que, dessa maneira, as crianças estariam implicadas na proposta, criamos uma situação disparadora da atividade de fotografar. Contamos a duas crianças de 1º ano que a pesquisadora que conduzia a atividade passava muito tempo na Educação Infantil e que queria saber como era estar no Ensino Fundamental, por isso teve a ideia de convidá-las a tirarem fotografias sobre o Ensino Fundamental – sobre o que o 1º ano faz, o que é mais legal, o que é chato...

Durante a formulação do convite, Clara⁹ já emenda a essa fala: “A gente estuda! É muito legal! É muito legal tirar fotografia”. O uso do verbo “estudar”, nessa construção, parece ser mais uma repetição de falas que as crianças escutam dos adultos e acabam por se apropriarem do que algo relacionado com a expressão seguinte – “É muito legal” –, que parece ter relação direta com a atividade que estamos propondo.

As crianças, nesse momento, demonstraram maior preocupação em se assegurarem de que seria permitido a elas manusearem o celular (instrumento normalmente de uso restrito dos adultos), não demonstrando estranhamento em relação às razões da proposta:

Clara: A gente estuda! É muito legal! É muito legal tirar fotografia. Eu sei tirar fotografia. Minha mãe tem um celular. [...] De quem é esse celular? Não tá quebrado?

Pesquisadora: Não. Está funcionando. E vocês podem tirar fotos que mostrem como é vir para a escola no Ensino Fundamental.

Clara: Lá no portão da secretaria! A gente entra lá no portão da secretaria!

9. 6 anos e 2 meses.



No trecho em destaque, é possível perceber como Clara se sente valorizada ao ter acesso a um objeto de uso do adulto e em funcionamento (denunciando como, muitas vezes, reservamos para as crianças construírem suas histórias apenas objetos quebrados e fora de uso). É possível compreender, também, que as crianças interpretam literalmente a orientação da pesquisadora: vir para a escola de Ensino Fundamental, de uma maneira mais concreta, significa entrar no portão da secretaria – na escola pesquisada, a partir do 1º ano, as crianças passam a usar o portão da secretaria para entrar, e não mais o portão da Educação Infantil.

Chama atenção a cumplicidade das duas crianças que, ao perceberem que foram “escolhidas”¹⁰, sentem-se “premiadas” por terem terminado primeiro a proposta da professora da sala. Provavelmente, a “premiação” por finalizar as propostas antes dos colegas é uma marca no cotidiano desse grupo. Ser “rápida” ao realizar as propostas também parece ser um valor cultivado, como se pode depreender do diálogo abaixo:

Ana¹¹: É. Só a gente [vai fotografar], porque a gente terminou primeiro.

Clara: É. A gente é muito rápida e terminou primeiro. E só a gente vai fotografar.

A análise das fotografias das crianças permitiu destacar três temas: a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a percepção sobre os espaços externos da escola e a percepção sobre o espaço interno da sala de aula.

Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental: é legal ser pequeno?

As fotografias tiradas pelas crianças são marcadas pelas regras e pelos valores que caracterizam a escola de Ensino Fundamental, o que demonstra um processo de apropriação por parte das crianças que acabaram de chegar nesse novo espaço.

A expressão que as duas crianças usam para se referirem aos alunos de Ensino Fundamental – ora como “o 1º ano”, ora como “a gente”, ora como “os grandes” – revela que ainda não se sentem totalmente pertencentes a esse segmento da escola: “O 1º ano bebe água aqui. [silêncio]. É, a gente bebe água aqui agora” (Ana, 2017).

Essa sensação de estarem divididas em relação a pertencerem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental também aparece em outro momento quando, ao tirarem uma fotografia do quadro

10. Sugerimos a professora que fosse feito um sorteio, mas vimos que a professora indicou as duas crianças que terminaram a atividade primeiro.

11. 6 anos e 4 meses.



exposto na secretaria, pintado “pelos grandes”, interferimos, querendo saber se na escola de Ensino Fundamental não tem quadro das crianças do 1º ano. Ana interpreta que estamos perguntando se na escola, como um todo, não tem quadros pintados por elas duas e diz que, se fôssemos na Educação Infantil, encontraríamos desenhos pendurados de quando estavam na turma anterior. Ao chegar no prédio de Educação Infantil (separado do Fundamental por um portão), no entanto, veem que os quadros não estão mais ali e as pranchetas estão ocupadas com desenhos das crianças que atualmente frequentam a Educação Infantil.

Ao analisar as outras fotos que as crianças tiram no prédio da Educação Infantil, três se destacam por repetirem as temáticas eleitas no prédio de Ensino Fundamental: Ana e Clara fotografam o bebedouro, a lancheira e o banheiro, sendo possível contrapor essas imagens àquelas tiradas no prédio do Ensino Fundamental.

Espaços Ensino Fundamental



Figura 1

Espaços Educação Infantil



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Espaços Ensino Fundamental



Figura 5

Espaços Educação Infantil



Figura 5

Enquanto fotografam, o diálogo construído merece destaque:

Pesquisadora: Por que vocês querem tirar foto dos pequenos?

Clara: Porque é legal.

Ana: É.

Pesquisadora: É legal ser pequeno?

Clara: Não. É chato ser pequeno. É legal ser grande.

Assim como as crianças afirmam, no começo da proposta, que estudam no Ensino Fundamental, aqui afirmam que “é legal ser grande”. Novamente, essas discussões parecem relacionadas às mensagens que os adultos passam para as crianças, especialmente nesse contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afinal, conforme destacado, a escola validou um olhar para a infância ao valorizá-los como alunos.

Espaço externo: comer o lanche, brincar e esperar a mãe chegar

Quando pergunto o que gostariam de fotografar, Clara afirma que irá fotografar “toda a escola”, e passa a listar usando os dedos: “Pátio azul, pátio do lanche, secretaria... Isso.” Ao fotografar, expõem as regras de cada espaço. No pátio do lanche, por exemplo, nos contam que sentam às mesas para comer e que é “hora para comer e não para correr” (Ana, 2017). Os tempos e os espaços para o momento de comer e de brincar (30 minutos do recreio), com fortes marcas da organização do adulto, aparecem também na fala de Clara: “É assim. Pátio do lanche. Desce, senta na mesa, toma o lanche. Daí, depois, é para brincar.” (Clara, 2017).

Sobre o espaço onde brincam, as fotografias tiradas trazem o “brinquedão” do lugar que a escola nomeia como pátio azul.



Enquanto fotografam, as crianças conversam sobre as regras envolvidas no uso desse espaço:



Figura 7

Clara: Tirar foto de onde a gente tem que subir no brinquedão.

Ana: Eu subo pela escada. A Clara sobe pelo escorregador.

Clara: Não subo não!!! Não subo não!!!

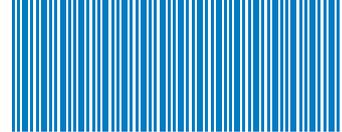
Ana: Sobe sim!!!

Clara: É os meninos que sobem pelo escorregador. A Celina¹² falou que é os meninos que sobem pelo escorregador.

Percebemos, pela primeira vez, uma tentativa de subverter as regras implícitas pelo espaço. Mas sugerimos que, com receio de desapontar a figura de adulto que as pesquisadoras representam, Clara logo se justifica e diz que não é ela que subverte a “regra”. Tentando entrar no universo das brincadeiras, perguntamos como usam o espaço do pátio. Elas me dizem que brincam de boneca, mas avalio que o espaço não acolhe essa brincadeira. Quando questionamos sobre outros espaços que elas usam para brincar e que poderiam fotografar, dizem que querem fotografar o tanque de areia (espaço utilizado durante a Educação Infantil).

Outras fotos do espaço externo mostram a secretaria e o portão de entrada. A imagem quase personificada do “sinal” e do “microfone” sugerem como os tempos são marcados no espaço da escola:

12. Celina é a professora do grupo.



Clara: Vou tirar foto.

Ana: Do banco?

Clara: Do banco das mães. Que as mães esperam aqui.

Pesquisadora: As mães esperam vocês aqui?

Ana: Ou o pai.

Pesquisadora: Que horas vocês vão embora?

Clara: Depois, à noite. Depois do lanche. Depois de brincar.

Ana: Depois de voltar para sala, o sinal toca e a gente desce e espera o microfone chamar.



Figura 8

Sala de Aula: espaço de fazer lição

Quando perguntamos às crianças se terminaram e sinalizamos que, então, as levaríamos de volta para a sala, as crianças nos questionam se podem fotografar a sala de aula:

Pesquisadora: O que vocês fazem lá na sala?

Ana: A gente estuda! Faz lição!

Clara: Você já foi na nossa sala?

Pesquisadora: Não. Qual é a sala de vocês?

Saem correndo fazendo sinal para eu segui-las.

Clara: Tem que subir a escada.

Ana: Pera. Vou tirar foto da Clara subindo a escada.

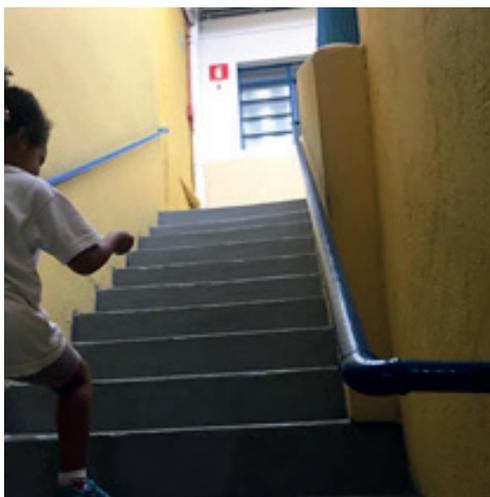


Figura 9

Novamente, o verbo “estuda” aparece como indicador das atividades vivenciadas no Ensino Fundamental. Outro elemento indicador do trabalho dos alunos também aparece: “Faz lição”. Antes de entrar na sala de aula, as crianças demonstram aparente desconforto ao terem que pedir para a professora para fotografarem a sala de aula, uma atividade inusitada:

Pesquisadora: Vocês não vão tirar foto da sala de vocês?

Ana: Tem que pedir pra Celina.

Pesquisadora: Então, vocês não vão pedir?

Ana: Ah, deixa. Ela não vai deixar.

Pesquisadora: Por quê?

Clara: Fala você.

Pesquisadora: Eu? Mas eu não estou com máquina.

Ana: Deixa, Clara.

Clara: Eu vou falar.

Clara (pulando): Vem, Ana, vem, Ana, ela deixou.

Entrar na sala do 1º ano permitiu conhecermos o que consideram como “estudar e fazer lição”: encontramos algumas crianças em fila, próximas à mesa da professora, com os cadernos na mão.

Outras crianças estão sentadas, ou em pé, conversando, o que mostra estarem em um momento de transição de atividade. Quando entramos na sala, houve um grande “alvoroço” em torno das crianças que estão com os celulares, e escuto várias crianças dizendo: “Ana, Clara, tira foto disso daqui, ó”. Ana afasta as crianças com a mão, demonstrando certa autoridade, e afirma que está fotografando porque “ela mandou” (e aponta para a pesquisadora). Fortalecer que está cumprindo a ordem de um adulto parece garantir ainda maior autoridade entre o grupo, mas,



para nós, sugere que as crianças podem também ter interpretado fotografar como um projeto unicamente do adulto.

Na sala, a primeira fotografia é da lousa:

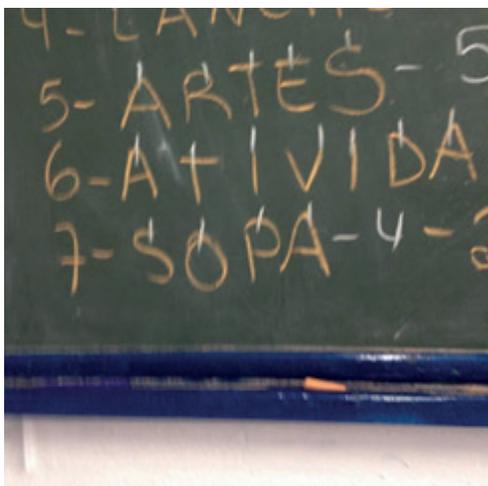


Figura 10

Outras fotos mostram as paredes da sala, com cartazes (com datas de aniversário da turma, com números e com o silabário – o formato das letras e a organização permite afirmarmos que as escritas são sempre do adulto ou retiradas de material didático), atividades secando no chão (a maioria das atividades são folhas mimeografadas estilo de revistinhas de passatempo), fotos da professora e das crianças em fila e fotos dos cadernos (estes aparecem repetidas vezes).



Figura 11



Os espaços fotografados sugerem a individualização das relações (materiais, cadernos, carteiras e atividades nomeadas) e uso da lógica do adulto para a organização dos registros. Sobre as propostas que poderiam ser alicerce para ampliar a visão de mundo das crianças, ênfase no conhecimento escolarizado.



Figura 12



Figura 13

A forma padronizada dos desenhos sugere a excessiva orientação do adulto:



Figura 14

Os desenhos das crianças, fotografados acima, trazem uma proposta que vincula o desenho a conteúdo trabalhado em sala. A fotografia acima traz uma proposta na qual as crianças escrevem “Mamíferos Aquáticos” e desenharam exemplos desses animais. Na sala do 1º ano, é possível ver um painel grande com imagens de diferentes animais, classificados em categorias: “mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes”. Próximo ao painel, tarjas escritas pela professora, listando informações: “Mamíferos são vertebrados,



possuem glândulas mamárias, possuem pelos, não botam ovos...”. O tema, rico em possibilidades de trabalho, não parece sair dos moldes escolarizados: não há indícios de que tenha sido desenvolvida uma aproximação do assunto em abordagens mais críticas, o que poderia envolver, por exemplo, a exposição de reportagens e/ou uma lista de perguntas construídas pelas crianças.

A mesma distância entre o conhecimento e seu uso social é observada nos registros que envolvem a linguagem escrita e a matemática. Sobre a primeira, chama atenção o pouco espaço direcionado a portadores de texto e a ênfase no trabalho com letras e sílabas – o que sugere uma preocupação em torno do domínio das regras do sistema de escrita, em detrimento do uso da leitura e da escrita para a investigação sobre o mundo. Não identificamos, também, textos escritos pelas crianças e expostos na sala.

Em relação aos conhecimentos que envolvem a linguagem matemática, a mesma observação – ao menos três dos cartazes que ilustram a sala trazem números sequenciados. Em um deles, aparentemente feito pela professora ou por um outro adulto, recortes de bolinhas representam a relação número e quantidade (figura 13). Registros de pontuação de jogos, receitas feitas pelo grupo ou outras propostas de registro que envolvam o uso social do sistema de numeração não aparecem. Apenas na porta a proximidade entre número e seu uso social aparece, em uma marcação da altura das crianças, também feita pela professora.

Nos chama atenção tanto o espaço pouco chamativo que ocupam os livros quanto a falta de outros textos inseridos em sua função social. Também não observamos jogos que poderiam contribuir para o estabelecimento de uma relação com o saber ou para a criação de condições mais favoráveis para a aprendizagem.

Considerações finais

Analisar o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos na relação com o currículo real desenvolvido numa escola possibilita, para além de salientar o despreparo das escolas de Ensino Fundamental para acolher crianças em suas múltiplas infâncias, contextualizar um momento político caracterizado pela antecipação do ingresso das crianças nesse nível da escolarização, com a sua ampliação para nove anos de duração sem que, de fato, sejam garantidos os apoios efetivos para ancorar a revisão das propostas pedagógicas



de maneira mais consistente. Concluimos que as pesquisas produzidas imediatamente após o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, apesar de críticas, tendem a naturalizar o trato escolar com a infância, amplamente ignorada em suas especificidades. Isso se confirma no silêncio das pesquisas sobre os outros anos do Ensino Fundamental, que provavelmente não se caracterizam por iniciativas acadêmicas que se dediquem a compreender como as culturas infantis se manifestam dentro da escolarização formal e a fazer com que o conhecimento produzido instigue reflexões sobre a maneira pela qual a escola organiza seu currículo para acolher as crianças em suas infâncias.

Portanto, 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 escolar, visto que, de maneira geral, as análises propostas se apoiam nos documentos oficiais produzidos entre 2004 e 2010. Assim, apontamos que ainda é preciso avançar no sentido de fundamentar propostas de intervenções dentro das escolas de Ensino Fundamental. Tais ações são relevantes por terem potencial para fomentar discussões em torno do espaço conferido às culturas infantis no desenvolvimento do currículo escolar. Problematizar as marcas de um ensino escolarizado (para além de denunciá-lo), que exige desde muito cedo comportamentos de “aluno”, parece ser um desafio atual. Nesse sentido, nos apoiamos em autores da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005) para assumirmos a necessidade de olhar “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 (2008), a necessidade de rever o espaço da criança dentro da escola de Ensino Fundamental, afinal, como também indica Motta¹³ (2011), “o que não podemos esquecer é 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).

É nesse sentido que o fortalecimento dos estudos sobre a infância acompanha a busca pela adaptação dos instrumentos 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 como sujeitos competentes e críticos que são, em relação aos aspectos que lhes dizem respeito. Na construção de instrumentos que validem 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 emergem como interessante recurso

13. A mesma autora publica resultados da sua pesquisa na revista *Educação e Pesquisa*, 2011.



metodológico ao passo que são atos comunicativos e podem revelar a capacidade que as crianças têm de lidar com a realidade que as rodeia, formulando interpretações sobre escola e a cultura escolar, e fazendo-o, no entanto, de modo distinto do adulto, usando as linguagens típicas do universo da infância.

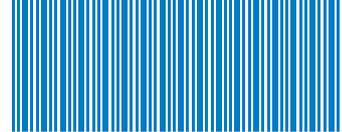
Apontamos que, visto os limites deste texto, e estando em um percurso de pesquisa, nossos dados estão em construção. Mas, como se pode observar, o que parece ter ficado como forte marca do currículo da escola são representações adultocêntricas do cotidiano escolar, reforçadas pela configuração rígida do uso dos tempos, dos espaços e dos recursos envolvidos nas vivências escolares das crianças. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, apontada nos documentos de produção central 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 – para fomentar a aprendizagem, não parece ter provocado suficientemente o desenvolvimento de discussões e a maior atenção sobre a infância.

As fotografias aqui apresentadas nos mostram o quanto é preciso avançar no trato escolar com crianças na escola, bem como nas pesquisas que, como esta, sustentem reflexões sobre o modo adultocêntrico pelo qual o conhecimento vem sendo objeto de estudo na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIATI, A.S.; OLIVEIRA, C. 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.

AMARAL, A.C.T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos numa escola de Curitiba.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.



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

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

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 17/05/2005. Acesso em: 01 de nov. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 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 07/02/2006. Acesso em: 03 de nov. 2016.

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

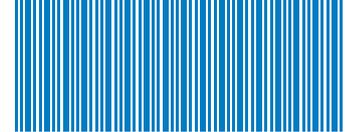
DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, A.J.M.; PRADO, P.D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERRARESI, P. *Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: uma reflexión sobre lap´rctica*. Madri: Morata, 1988.

GOBBI, M.A. Meninas e Meninos nas cirandas infantis: alteridade e diferença sem jogos de fotografar. In: GOBBI, M.A.; NASCIMENTO, M.L.B.P. *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.



KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, pp. 797-818, out. 2006.

LEMES, A. *Práticas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

MOTTA, F.M.N. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOYA, D.J.L. *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*. 2009. 178 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

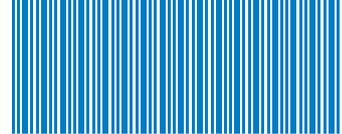
OLIVEIRA, R.M.M.A. *Na escola se aprende de tudo...* (aprendizagens escolares na visão dos alunos). Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PAULINO, C. E. *Quantidade e Qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

POROLONICZAK, J.A. *O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico cultural*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SARMENTO, M.J. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, pp. 581-602, set./dez. 2011.



SILVA, V.A. *Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOARES, N.F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. *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> (faltou incluir data em que foi acessado)

Recebido: 09/03/2018

Revisto: 16/04/2018

Aceito: 30/04/2018

