

## **A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano**

### **Introdução**

Neste trabalho pretende-se discorrer sobre a Educação Infantil em tempos de neoliberalismo, com o intuito de mostrar que a forma como a sociedade se organiza, tanto econômica quanto politicamente, interfere diretamente no modo de pensar a educação. Para isso, num primeiro momento, será abordado, sucintamente, o conceito de infância para se demonstrar que educar crianças pequenas não é algo atual, mas que foi pensando em diferentes momentos históricos e com objetivos diversos. Em um segundo momento, serão tecidos comentários acerca da trajetória da Educação Infantil brasileira e dos seus últimos avanços na linha da legalidade, a fim de se analisar a importância desse nível educacional. Em seguida, discorre-se sobre o currículo da Educação Infantil como expressão de Política Pública. Em seguida, foram descritas as observações realizadas na pesquisa de campo, desenvolvendo a análise da prática observada.

Desta forma, através de reflexões e aprofundamento teórico, pretende-se neste texto, mapear a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano acompanhando o mesmo grupo de crianças nas duas etapas em uma escola estadual do município de Rio Grande/RS. Objetiva-se, principalmente, analisar os espaços reservados às infâncias na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, compreendendo como o espaço escolar foi e está (re)organizado para atender a implementação da Lei Nº11.274 que prevê o Ensino Fundamental de 9 anos com a inclusão das crianças aos seis anos de idade. Para fazer o mapeamento dessa passagem se fez necessário analisar como estão configuradas as políticas públicas em vigor do Ministério da Educação no que tange a organização espacial e curricular destes dois períodos de ensino.

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

contribuir para a formação de atitudes sociais como cooperação, respeito mútuo, relações sociais e interações, auxiliando assim, na construção do conhecimento.

### **O tempo das diferentes infâncias**

Entende-se que as Políticas atuais tiveram como respaldo diversos momentos históricos que assinalam a necessidade de se ter uma compreensão diferenciadas das ações que se devem ser efetivadas no universo infantil. Tomando-se as referências históricas, refletir sobre a concepção das infâncias, em diferentes momentos sócio-históricos, necessita de uma análise crítica-reflexiva relacionada a quatro grandes períodos importantes traçados a partir de uma linha temporal, compreendendo o mundo antigo, as épocas medievais, moderna e contemporânea, realizando alguns recortes mais significativos, referentes a fatos que marcaram, direta ou indiretamente, a passagem da criança na história da educação.

O período denominado Mundo Antigo pode ser considerado como a matriz histórica de muitos elementos que sucederam fatos da humanidade. A escola, como instituição, afirma-se no centro da vida social, articulando-se entre Grécia e Egito no que tange aspectos culturais e administrativos.

Na Grécia, a criança era posta à margem da vida social, sendo desconsiderada no que se refere ao desenvolvimento infantil. Devido à consideração que esta é uma fase de transição, não existia investimento na valorização da infância, havendo indícios de violência, trabalho, sacrifícios rituais e estupro. A escola era acessível apenas aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza, bem como filhos de comerciantes emergentes. O corpo Integral para os gregos não é revelado apenas como componente de elementos orgânicos, mas enquanto fator social, psicológico religioso e cultural.

Em Roma, a criança era considerada como ser subserviente, tendo suas ações direcionadas por meio da família, não havendo qualquer indício histórico de uma formação direcionada à construção de seu próprio modo de pensar. O conceito de corpo na era romana se limitava à ginástica higiênica e de saúde. Tanto no período republicano como imperial, o conceito de educação integral deixou de ser trabalhado. A preparação física só começava a partir dos catorze anos de idade, na qual se cultivava o pragmatismo, a beleza,

a técnica e o prazer desportivo. Neste momento adota-se a frase *Mens sana in corpore sano*<sup>1</sup>, pois apenas a partir de um corpo são, poder-se-ia ter uma mente sã.

Na Idade Média, a criança era vista como um ser em miniatura, no qual a socialização e a educação aconteciam de forma ampla. Crianças e adultos aprendiam gradualmente através de usos, costumes e técnicas conhecidas pela comunidade, porém não existiam distinções de fases da vida. Em geral, reconhecia-se a criança como ser inocente, pois eram afastadas desde cedo de seus pais, passando a ajudar nas tarefas diárias. O papel social das crianças era mínimo, muitas vezes sendo considerado do mesmo nível dos animais, devido ao alto índice de mortalidade que impedia investimentos afetivos.

O período denominado contemporaneidade é caracterizado como uma fase marcada pelo crescimento de mudanças radicais. O papel social fica posto a três elementos centrais, a criança, a mulher e o deficiente. A infância passa a ser vista como um momento diferente da fase adulta, possuindo características específicas, complexas, emotivas e cognitivas. Estas características são inerentes ao processo de formação do ser, pois se chegou ao consenso de que é na idade pré-escolar que a personalidade humana é formada.

Entende-se que, em cada período histórico desse percurso da educação das crianças de 0 a 6 anos, houve um cuidado que buscou atender as necessidades vigentes da época, as quais sempre se basearam nas exigências do desenvolvimento econômico e viam na formação humana um meio de concretizar os seus anseios. A partir disso, acredita-se que, neste início do século XXI, a forma como está sendo conduzida a Educação Infantil brasileira expressa as particularidades do contexto vivido, a passo que revela verdades provisórias sobre o encaminhamento que se acredita necessário efetivar no ambiente desse primeiro nível educacional.

Considerando essa breve retomada histórica, percebe-se que a educação das crianças pequenas não é uma preocupação somente da atualidade. A criança pequena foi objeto de análise de vários estudiosos preocupados com a sua formação, em diferentes momentos

---

<sup>1</sup> Frase entendida no português como “uma mente sã num corpo são”, proferida pelo poeta romano Juvenal, autor do livro as sátiras.

históricos, os quais desenvolveram ideias compatíveis com o contexto socioeconômico e cultural de cada época.

### **A Política de organização das infâncias**

No Brasil, no poder executivo e nos outros órgãos, existem 24 ministérios, os quais são responsáveis pela elaboração de normas que avaliam e acompanham programas federais, estabelecendo estratégias e diretrizes. Dentro destes 24 existe o Ministério da Educação, MEC, que é o órgão federal responsável por todo ensino no Brasil. Criado em 1930, através do decreto Nº 19.402, pelo então presidente Getúlio Vargas, o MEC era intitulado de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, sendo este encarregado pelo estudo e despacho de assuntos relativos à saúde, a assistência hospitalar e ao ensino. A partir de 1937 é chamado de Ministério da Educação e Saúde, tendo suas atividades destinadas à administração em ambiente escolar e não escolar e da assistência à saúde pública. Em 1953, Getúlio Vargas, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>2</sup> separava através do decreto Lei Nº 1.920, de 25 de julho de 1953 o Ministério da Educação da Saúde. A partir deste momento, surgia o Ministério da Educação e Cultura, MEC.

Em 15 de março de 1985, José Sarney aprovava o decreto Nº 91.144, surgindo o MinC Ministério da Cultura e a sigla MEC passa a representar apenas o Ministério da Educação. A partir de 1990, através do decreto publicado em 8 de novembro, compete ao MEC a integralização da educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias, além da educação especial.

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

Em 2000, a partir do decreto de 12 de Junho, o ministro da Educação Paulo Renato Souza, após a criação das secretarias do FNDE<sup>3</sup> e do INEP<sup>4</sup> entre outras, incube ao MEC a responsabilidade educacional sob as vertentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Especial, Educação a distância, avaliação, pesquisa educacional, extensão universitária, magistério, feita a ressalva do ensino militar. Esta estrutura regimental fora realmente estabelecida em 22 de julho de 2003 pelo Decreto N° 4.791. Através deste, a Educação Infantil ficava estabelecida como área de competência do Ministério da Educação.

A partir da década de 60, no Brasil, o Ministério da Educação vem aumentando o número de anos da escolaridade obrigatória, tendo por base a Lei N° 4.024/1961 que estabelecia quatro anos de escolaridade obrigatória. Em 1970, em parceria do acordo de Punta Del Este e Santiago, a escolaridade obrigatória passou a ser de seis anos. Um ano depois, em 1971, através da Lei N° 5.692 determinava-se a obrigatoriedade escolar para oito anos. Com base na Lei N° 9.394/1996 sinalizava-se o ensino obrigatório de nove anos, tornando-se meta em 2001 pela Lei N° 10.172 de 2001, aprovando assim o Plano Nacional de Educação. Somente em 2006, através da Lei N° 11.274, estabelecia-se a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos.

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

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

---

<sup>2</sup> Entre 1930-1945, Getúlio Vargas tinha como partido político a AL, Aliança Liberal.

<sup>3</sup> Fundo Nacional da Educação

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

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

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

Até a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), foram sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDBEN demonstra sintonia com o projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público. Este documento trata da Educação Infantil com o devido destaque, caracterizando-a como a primeira etapa da Educação Básica e dedicando-lhe uma seção específica.

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

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

escolar obrigatório de crianças de 6 a 14 anos, uma vez que países como o Uruguai, por exemplo, o ensino é obrigatório a partir dos 5 anos de idade. Tratando-se do Brasil, este optou por ampliar o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos sem tornar obrigatório a Educação Infantil.

### **O Currículo da Educação Infantil**

O resultado mais direto sobre a escola referente as Políticas Públicas, se desdobra, principalmente, no currículo. Por isso, analisar tal temática é um indicador interessante de com estão pensadas as políticas da infância.

O Currículo, ou projeto curricular, faz parte do Projeto Pedagógico<sup>5</sup> que segundo Veiga (1998), não é um conjunto de planos e projetos de professores tampouco um documento que fala sobre as diretrizes pedagógicas da escola, e sim um reflexo da realidade que situa-se dentro de um contexto que a influencia e que por ela pode ser influenciado. Nesse sentido, o projeto pedagógico tem duas acepções, a política que assume o compromisso com a formação do indivíduo para viver em sociedade e a pedagógica que possibilita efetivar as intenções da escola, pautada em formar cidadãos participativos, críticos e responsáveis. A partir disso, o Projeto Pedagógico deve apresentar as seguintes características:

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

---

<sup>5</sup> Segundo Pereira (s/d) Os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico, não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. O PP tem a dupla dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro. Para alguns autores, o qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora. Disponível em: [http://www.prg.unicamp.br/projeto\\_pedagogico.html](http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html). Acessado em 01/06/2010.

Para ser considerado exequível e de qualidade, para Veiga (2001), o projeto pedagógico deve nascer da própria realidade da escola, buscando dar suporte, explicar, bem como tentar solucionar os problemas que surgem naquele ambiente, sendo considerado um processo contínuo, pois além de produto e também processo.

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

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se a crianças de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender;

1- As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);

2- A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

3- As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pela saúde e assistência, realizada de forma articulada com os setores competentes;

4- O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;

5- Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (CARNEIRO, 2000, p.96).

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

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil determina uma integração curricular, a fim de que os objetivos gerais norteiem os objetivos específicos. A partir dos objetivos específicos que os conteúdos são organizados. A organização curricular é organizada por eixos que estão organizados dentro de uma estrutura comum que contém práticas e ideias que se interrelacionam, levando em conta as áreas de importância para a criança, além de considerar os componentes curriculares como objetivos, conteúdos<sup>6</sup> e orientações didáticas<sup>7</sup>.

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

A rotina é um elemento presente na Educação Infantil, sendo a estrutura de atividades diárias e do desenvolvimento prático do planejamento. Desta forma, segundo Figueiredo (1991), a Educação Infantil, possui características muito peculiares no que tange a organização dos espaços, principalmente a espacial-temporal. Tendo por base os pensamentos deste autor, é possível ratificar a ideia de que a rotina prevê pouca espera por parte das crianças, principalmente no que tange a aspectos relacionados à higiene e à alimentação. Para isso, deve-se organizar o espaço da sala de aula de forma que a criança tenha a possibilidade de realizar atividades de forma autônoma, tendo assim, livre acesso a espaços bem como materiais, sem ter que precisar constantemente do auxílio da professora.

---

<sup>6</sup> Segundo Junqueira (2008), entende-se que conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer.

<sup>7</sup> “Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao “como fazer”, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação” (BRASIL, 1994, p. 54).

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

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

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

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

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

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

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

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

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

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

seguintes nomenclaturas: Creche<sup>8</sup> e pré-escola<sup>9</sup> para a Educação Infantil e anos iniciais<sup>10</sup> e anos finais<sup>11</sup> para o Ensino Fundamental.

### **Procedimentos Metodológicos**

A fim de melhor compreender o contexto escolar e a sua concepção sobre as políticas públicas que regem a Educação Infantil, optou-se por uma pesquisa qualitativa. A metodologia empregada foi inspirada no Estudo de Caso. Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois permite uma maior profundidade sobre o tema a ser abordado, além de possibilitar o uso de múltiplas fontes de evidências (YIN, 2001). Como se investigou a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, tratou-se de uma análise contemporânea. A unidade de caso constitui-se como sendo a turma que fora acompanhada tanto na Educação como no primeiro ano, o que permitiu uma profundidade necessária para a análise de uma situação de tal complexidade.

Normalmente, os Estudos de Caso configuram-se como metodologias que se vale de múltiplas fontes de evidência, pois permitem o desenvolvimento da investigação em várias frentes em relação ao mesmo fenômeno. Nesse sentido, baseado em Yin (2001), utilizou-se as seguintes fontes de evidência: **Observação** do tipo direta, que consiste em dar ao pesquisador a oportunidade de registrar os acontecimentos em tempo real; **Entrevistas** do tipo abertas e semi-estruturadas, que segundo o autor constituem-se como a principal fonte de evidências em um Estudo de Caso; **Análise Documental**, na qual o ponto de partida não deve ser a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento, bem como a problematização das fontes que são interpretadas como testemunhas, vestígios de um recorte na história. Para esta, foram feitas fotocópias do currículo escolar, do regimento e do Projeto Pedagógico, para poder identificar como que a escola legalmente diz se organizar em relação à Educação Infantil e ao primeiro ano.

---

<sup>8</sup> Período de educação compreendido até os 3 anos de idade.

<sup>9</sup> Período de educação compreendido entre os 4 aos 5 anos de idade.

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

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

Os objetivos foram **Mapear a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano**, através do acompanhamento do mesmo grupo de alunos da Educação Infantil para o primeiro ano o mapeamento se dará de forma não-interventiva, registrando os acontecimentos na sala de aula nos períodos mencionados. Levou-se em conta a descrição dos sujeitos envolvidos, suas exterioridades e singularidades; **Analisar a organização das políticas públicas para o ensino de 9 anos** com base na documentação em vigor no MEC que rege tanto a Educação Infantil como o primeiro ano, analisou-se o que diz e como se organiza a legislação para atender a Lei N°11.274 que prevê o Ensino Fundamental de nove anos. **Observar e descrever o currículo da Educação Infantil do primeiro ano**, relatando e descrevendo como está organização curricular destes dois momentos para atender as necessidades das crianças.

O caso escolhido foi o de uma escola pública da rede estadual que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano, a turma observada fora fundida com a outra do turno inverso, migrando para o turno da manhã. Com essa transição, a gama de participantes que era de 17 passou para 12 no primeiro ano.

Foram observadas semanalmente de três a quatro horas de aula de cada uma das professoras, o que perfaz um total de 18 horas de observação em cada um dos períodos. Os registros das observações foram realizados de forma descritiva, sendo selecionados apenas os episódios pertinentes a proposta de pesquisa.

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

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

Durante a coleta de dados, notou-se que o brincar é uma atividade constante na rotina da Educação Infantil, na qual através das brincadeiras, as relações com os sujeitos são estabelecidas. O brincar se constitui como um importante espaço de aprendizagem que acontece de forma esporádica tanto no primeiro ano como nos demais dos anos iniciais.

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

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

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

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

Mesmo que na Educação Infantil não haja a preocupação com a perspectiva da alfabetização, embora nítido no ambiente alfabetizador da classe voltados à leitura e escrita, bem como nas atividades propostas, a professora simultaneamente oferecia as crianças o lúdico, integrando e intercalando tarefas direcionadas à construção gradativa da escrita,

como, por exemplo, através dos vídeos. Em uma das sessões de cinema, como assim denominava a professora, observou-se as reações e manifestações das crianças enquanto viam e se encantavam com a história de Madagascar 2<sup>12</sup>.

Prof.<sup>a</sup>: (preparando as crianças para assistir o filme):  
 - Psiu! Agora não vamos fazer barulho que nem no cinema ok?  
 - Crianças: Sim.  
 R.: Tia tem que apagar a luz e tapar as janelas pra ficar escurinho.  
 Prof.<sup>a</sup>: - Hoje, será um cinema diferente.  
 A.: - É porque não tem pipoca, né tia?  
 Prof.<sup>a</sup>: - Sim, e o que mais?  
 R.: - As nossas roupas não são as de passear.  
 A.: A televisão não é grandona.  
 Alguns minutos depois  
 E.L.: - Tia, hipopótamo existe?  
 Prof.<sup>a</sup>: - Sim, tem no zoológico.  
 E.L.: - E o Julien<sup>13</sup> também existe?  
 Prof.<sup>a</sup>: - Só lá na África.

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

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

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

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

<sup>12</sup> Filme estadunidense da cultura de massa recorrente ao público infantil em 2009.

<sup>13</sup> Julien, personagem do desenho é um lêmure, animal típico da ilha de Madagascar, na África.

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

Observação do pé de feijão

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

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

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

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

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

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

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

Todo este processo foi acompanhado com seriedade pelas crianças, que se sentiam responsáveis pelo pé de feijão. Durante a semana do pé de feijão, a professora aproveitou para contar a história de "João e o pé de feijão", o que provocou expectativa de algumas crianças, que acreditavam que o pé de feijão cresceria até o céu.

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

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

Pesquisar, analisar as diferentes formas de brincar na cultura infantil.

Posicionar-se criticamente em relação as características das brincadeiras vivenciadas (regras, estratégias, conteúdo e forma), buscando democratizar as

relações dominantes presentes na atividade, após diversas formas de experimentação.

Interpretar e legitimar os diversos sentidos atribuídos por grupos diferentes a temática investigada, mediante vivências.

Descrever o conhecimento construído a respeito do brincar em diversas culturas, relacionando com a construção da infância e da adolescência, reconhecendo sua influência nas diversas situações práticas.

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

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

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

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

se quase sempre diante de tudo. À criança não é permitido questionar, indignar-se, etc. Em uma das situações observadas isso é claramente exposto.

- Prof.<sup>a</sup>: Estou explicando, não é hora para copiar, não estás vendo? É só para copiar quando eu mandar. J. se tu estás conversando é porque já copiastes ou porque já sabes tudo. Não queres vir explicar aqui no meu lugar?... Agora já podem copiar... Não, não! Não é hora de brincar R.
- R.: Por que não tia?
- Porque não é hora! Vamos! Vamos! Vou dar mais 5 minutos e já vou apagar... J. desenho não é lição!
- E.L: Tia, to cansada.
- Prof.<sup>a</sup>: Não é hora de preguiça, já estou apagando. Agora copia tudo que depois eu explico, que nem tá no quadro.

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

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

### **Compreensões do processo**

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

período de tempo, variando entre 45min e 1h30min, nos quais a professora, muitas vezes sem fazer qualquer interlocução de saberes, trabalha conteúdos diversos.

Inicialmente, os indicadores dos espaços e tempos das infâncias podem ser percebidos no espaço físico, que na Educação Infantil é arranjado de acordo com as necessidades dos grupos de crianças, variando com a quantidade delas, bem como dos móveis adaptados as suas necessidades, promovendo a identidade pessoal e desenvolvimento de suas competências, proporcionando segurança e confiança. Ao contrário, o espaço físico no primeiro ano é dividido com outras turmas, o que gera estranhamento, desconforto e insegurança, visto que as crianças não se reconhecerem naquele espaço.

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

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

A partir do novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988, que consolida a importância das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos,

tanto na dimensão social quanto na afetiva, a problemática atual da Educação Infantil gira em torno de estudos e discussões sobre como articular o currículo de maneira a garantir um número maior de experiências diversificadas às crianças que frequentam estes espaços.

Muitas instituições de Educação Infantil têm a difícil tarefa de receber crianças em qualquer tempo e idade. No caso observado, verificou-se que havia um esforço em promover acesso à múltiplas linguagens e modos de aprender. As crianças encontram um mundo que se propõe a abandonar a infância em função da preparação à vida adulta. Cobra-se das crianças atitudes e tarefas que muitas vezes interferem de maneira negativa na constituição do ser-criança, como por exemplo não poder mais frequentar a praça da escola, pois já estão "grandes" demais para isso. A adultização das crianças é um processo gradual, mas implica ter o auxílio de mediadores comprometidos com o avanço qualitativo do desenvolvimento infantil, ao invés de exigir que a criança tenha em diversos momentos o olhar do adulto.

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

Durante o período de observações na Educação Infantil, notou-se que o olhar da professora era de muita atenção para as crianças, conversando e escutando cada uma delas, criando um ambiente apropriado para manifestações através da interação das brincadeiras, dos jogos tanto na classe como fora dela. Já no primeiro ano, a preocupação ficava na aquisição da língua escrita, entre outras formas de estimular o pensar e vivenciar a criação,

sem excluir a preocupação com os conteúdos exigidos dentro dos saberes escolares, inerentes ao desenvolvimento cognitivo da criança. Dentro da sala do primeiro ano havia espaço para expressar a afetividade, que já é existente entre as crianças que migraram da Educação Infantil. Por um período a afetividade da criança ficava camuflada ou impossibilitada de ser manifestada, proporcionando e favorecendo a aquisição de novos conhecimentos em relação, pois, a partir daquele momento, mostravam-se mais criativas e felizes.

Fazendo um retrospecto do início das observações, considerando a inserção de crianças de 5 e 6 anos, que estavam nos últimos meses da Educação Infantil em um espaço que destina-se quase que exclusivamente ao Ensino Fundamental, percebe-se uma significativa amostra do que acontece quando estas têm a possibilidade de vivenciar um espaço voltado ao lúdico, ao movimento e à expressão. Subitamente, estas crianças passaram a se deparar com uma formalidade quase que radical. Com a redução da ludicidade, da expressão e das brincadeiras, a sala de aula do primeiro ano passa a ser um ambiente que pode-se chamar por horas de engessado.

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

A instituição analisada apresenta experiências errôneas sobre a real importância desse processo lúdico com a visão do olhar do adulto, pois entende que ele deve deixar de existir ou restringir-se durante o primeiro ano a fim de dar lugar à aprendizagem de conteúdos. Desta forma, o brincar e jogar não devem ser apenas um momento de passar o tempo, ou ficar delimitado apenas a aula de Educação Física, como acontece tanto na escola

pesquisada. O ato de brincar e se movimentar faz parte da infância e deve ser respeitado. As brincadeiras são compreendidas como uma forma de linguagem em que a criança compreende o mundo e sua cultura, construindo autonomia, criatividade, criticidade aprendendo a representar, interpretar e dar significado a sua realidade, atividades estas fundamentais para uma criança em processo de alfabetização.

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

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

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

Desse modo, as conclusões a que se chegou ao final deste trabalho são os resultados de uma tentativa de se compreender a relação entre a prática pedagógica na Educação Infantil, no primeiro ano e nos documentos legais, que pretendem norteá-las. É imprescindível assinalar que, apesar de se ter sido pesquisada uma população restrita de uma instituição de ensino, entende-se que esse é um modo de se levantar como a organização do trabalho pedagógico acontece, isto é, infere-se que as características identificadas na unidade em questão existem também, numa qualidade significativas de instituições, o que propicia uma reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Infantil e do primeiro ano.

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

respeitar o avanço cognitivo, bem como afetivo e social de constituição da infância pela criança.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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